



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

PROFESSORA E GESTORA PEDAGÓGICA

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do
grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Lídia Maria Costa Ferreira Espada Coimbra

Porto, janeiro de 2014



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

PROFESSORA E GESTORA PEDAGÓGICA

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do
grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Lídia Maria Costa Ferreira Espada Coimbra

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professor Doutor Joaquim Machado Araújo

Porto, janeiro de 2014

Ao meu filho Francisco
e
ao meu marido Jorge.

AGRADECIMENTOS

O meu primeiro agradecimento é dirigido ao Professor Joaquim Machado. Obrigada pela disponibilidade manifestada e pelas correções oportunas.

Agradeço aos professores com quem me tenho cruzado, desde os bancos da escola, como aluna, até hoje, e aos meus alunos, os de hoje mas também os que me foram confiados ao longo destes anos. O meu reconhecimento vai também para os meus familiares e amigos que me apoiaram e me ajudaram a enfrentar não só os desafios, mas também os obstáculos.

Agradeço à família mais próxima: aos meus pais e à minha sogra e ao meu filho e ao meu marido. Foi precioso o apoio e o carinho que sempre manifestaram. Foi igualmente valiosa, a paciência que tiveram comigo nos “dias mais cinzentos”.

RESUMO

Este Relatório está estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo, descreve-se todo o percurso pessoal e profissional da sua autora, nomeadamente as marcas deixadas pelos seus professores, as hesitações, as decisões, a mobilidade, a profissionalização e a estabilização, o exercício de cargos e funções de gestão pedagógica intermédia e a formação e valorização profissional.

No segundo capítulo são revisitados alguns autores que sustentam a análise do percurso pessoal e profissional e ajudam a compreender o processo de construção pessoal da identidade profissional como docente, incidindo sobretudo nas dimensões pessoais e colectivas da docência, os padrões de trabalho docente, a investigação na e pela ação e a prática reflexiva, bem como a motivação profissional e a relação pedagógica.

No terceiro capítulo, é abordada a liderança escolar e realçada a liderança distribuída em contexto escolar, a partir da qual se reflete sobre a direção de turma, a coordenação de departamento e a coordenação de ciclo, funções de gestão intermédia exercidas pela autora.

Este relatório conclui enfatizando a importância de uma liderança distribuída na escola e a necessidade de uma cultura de aprendizagem do professor associada à colaboração e à entreaajuda dos professores.

Palavras-chave: gestão pedagógica, prática reflexiva, liderança, colaboração docente.

ABSTRACT

This report is structured in three chapters. The first chapter describes the entire personal and professional career of its author, in particular, the marks left by her teachers, the hesitations, the decisions, the mobility, the professionalization and the stabilization, the working positions and functions of intermediate pedagogical management and training and professional development.

In the second chapter, some authors are reviewed for supporting the personal and professional path analysis and to help understand the process of building staff professional identity, as a teacher, focusing especially on the personal and collective dimensions of teaching, teaching work patterns, and the actual research and reflective practice, as well as, professional motivation and the pedagogical relationship.

The third chapter is addressed to school leadership and enhances the distributed leadership in school context, from which is reflected on the leadership of a class, Department coordination and coordination of management functions, intermediate cycle performed by the author.

This report concludes by emphasizing the importance of a distributed leadership in the school and the need for a learning culture of the teacher associated with the collaboration and assistance of other teachers.

Keywords: pedagogical management, reflective practice, leadership, teacher collaboration.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	8
Capítulo I – PERCURSO PROFISSIONAL	11
1. A docência como relação de pessoas	11
2. Ser ou não ser professora	12
3. Colaboração docente e vontade de melhorar	15
4. Profissionalização e estabilização	17
5. Coordenação do departamento curricular	19
6. Assessoria pedagógica	20
7. Formação e valorização profissional	21
Capítulo II – TRABALHO DOCENTE	23
1. Preparação prática e profissional	24
2. Os professores: dimensões pessoais e coletivas	25
3. Padrões de trabalho docente	29
4. Alterações curriculares e organização do trabalho docente	33
5. Prática reflexiva	38
6. Motivação profissional	42
7. Relação pedagógica	46
Capítulo III – GESTÃO PEDAGÓGICA INTERMÉDIA	49
1. Os professores e a mudança	51
2. A liderança educativa	53
3. Liderança e gestão intermédia	55
3.1. Diretora de turma	56
3.2. Delegada de departamento	60
3.3. Coordenadora de terceiro ciclo	63
CONCLUSÃO	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70

INTRODUÇÃO

Convicta de que serei professora sempre e para sempre, mas que também fui, sou e serei sempre aluna, manifesto o meu apreço por todos aqueles que partilham desta minha paixão. Não sendo este o objetivo deste relatório, arrisco afirmar que estas duas condições, professor e aluno, são indissociáveis e bastante antigas. Enquanto crianças muitas são as que desejam vir a ser professoras, algumas concretizam esse sonho e vivem felizes com a sua profissão.

Muitos autores têm-se dedicado a estudar as vivências destes profissionais, os seus receios e sucessos. A escola tem sofrido, ao longo dos tempos, muitas mudanças. Nem sempre o trabalho do professor é valorizado, ignora-se o facto de estar sujeito a mudanças rápidas e alguns professores terem dificuldade em acompanhá-las. É necessário conhecer “as dimensões pessoais, morais, culturais e políticas do ensino” (Hargreaves, 1998:XVI).

O contexto socioeconómico é um fator que pode propiciar a mudança, as pessoas tornam-se mais competitivas e investem mais na sua própria formação.

Uma das mudanças com que os professores se deparam atualmente é a intensificação das suas tarefas. Nóvoa (2007c:6) refere que na escola se verifica um “excesso de missões”, a que ele chama um “transbordamento da escola”. Por um lado, é fundamental satisfazer as necessidades dos alunos, por outro, verifica-se uma crescente consulta aos pais/encarregados de educação. Também se verifica uma maior comunicação entre professores e, por isso, uma maior necessidade de trabalhar de forma colaborativa.

O trabalho colaborativo implica a interação entre sujeitos. Chagas (2002) lembra que esta interação passa pela partilha de interesses

e de vivências ou acontecimentos; pela procura de soluções para determinados problemas; pela análise das vivências, situações e problemas, procurando compreender as causas, as consequências, as estratégias e possíveis alternativas, entre outros aspetos.

Este Relatório está estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo, descreve-se todo o percurso pessoal e profissional da sua autora, nomeadamente as marcas deixadas pelos seus professores, as hesitações, as decisões, a mobilidade, a profissionalização e a estabilização, o exercício de cargos e funções de gestão pedagógica intermédia e a formação e valorização profissional.

No segundo capítulo são revisitados alguns autores que sustentam a análise do percurso pessoal e profissional e ajudam a compreender o processo de construção pessoal da identidade profissional como docente, incidindo sobretudo nas dimensões pessoais e colectivas da docência, os padrões de trabalho docente, a investigação na e pela ação e a prática reflexiva, bem como a motivação profissional e a relação pedagógica.

No terceiro capítulo, é abordada a liderança escolar e realçada a liderança distribuída em contexto escolar, a partir da qual se reflete sobre a direção de turma, a coordenação de departamento e a coordenação de ciclo, funções de gestão intermédia exercidas pela autora.

Este relatório conclui enfatizando a importância de uma liderança distribuída na escola e a necessidade de uma cultura de aprendizagem do professor associada à colaboração e à entreajuda dos professores.

O trabalho colaborativo e a prática reflexiva devem estar presentes em todo o desenvolvimento profissional, como geradores de diversas potencialidades, não só no desenvolvimento profissional do próprio professor, mas também no desenvolvimento

organizacional da própria escola.

A liderança é um processo que influencia as atividades de um indivíduo ou de um grupo para a consecução de um objetivo. Partindo desta premissa entende-se que é a competência que mais influencia os resultados dentro das organizações, pois está diretamente vinculada à habilidade na condução de questões que envolvem o relacionamento humano e influências diversas na equipa de colaboradores. Portanto, o sucesso educativo e a dignificação da escola dependem do líder, da sua capacidade para motivar, partilhar e cooperar com os diferentes agentes do processo educativo. A escola é uma organização com características próprias, atenta à realidade social onde está inserida, dotada de uma identidade própria – com normas e valores globalmente assumidos por todos – e gerida de forma participada. Uma organização e os seus planos não serão eficazes se a função não for bem desempenhada.

I – Percurso profissional

Antes de narrar o meu percurso profissional considero importante assinalar aspetos que o antecedem. Após terminar a licenciatura em Química Industrial, na Universidade da Beira Interior, em 1999, seria espectável que iniciasse a minha vida profissional ligada à indústria. De facto, era essa a minha intenção até ter terminado o curso. Ainda enviei alguns currículos e, até, fui a uma entrevista, contudo já tinha iniciado outro percurso profissional. O envio dos currículos foi anterior à minha nova escolha, a entrevista; essa aconteceu em simultâneo com o novo percurso, fruto de currículos enviados anteriormente.

1. A docência como relação de pessoas

Voltando à minha reflexão, recordo agora e porque para tal fui chamada através deste desafio, as pessoas/professores que comigo se cruzaram ao longo dos meus anos de aluna. Fiz um primeiro ciclo com muita exigência, nos dois primeiros anos, também com uma relação emocional gratificante. Nos terceiro e quarto anos, a exigência foi ainda maior mas verificou-se um declínio ao nível da relação. Recordo o pouco à vontade que, tanto eu como os meus colegas, sentíamos quando éramos interpelados pelo professor e esse à vontade nada tinha que ver com as matérias. Contudo, todos lhe reconhecíamos o mérito pelo seu trabalho, a sua competência na transmissão dos conhecimentos. Só não o recordo como o melhor exemplo que tive porque a parte relacional, quanto a mim, não permite atribuir-lhe esse *status*.

No ensino básico recordo alguns professores que me marcaram ao ponto de terem ditado a minha opção no secundário pela área de científico-naturais. Nessas memórias estão sempre presentes os

professores de matemática; no décimo primeiro ano, também a professora de português, exigente mas dedicada. É difícil dissociar a obra “Os Maias” dessa professora; quando tornei a ler a obra voltei à sala de aula. Porém, nessas memórias também estão presentes professores que não manifestavam tanta dedicação pelo que faziam. Alguns faltavam sem se preocuparem se as matérias tinham sido lecionadas ou não, se os alunos estavam a acompanhar as matérias ou não. Por falta de acompanhamento associado a dificuldades cognitivas, alguns alunos acabavam por abandonar a escola e procurar emprego, antes de concluído o ensino secundário.

Durante o meu percurso escolar, enquanto aluna, muitos foram aqueles que me tocaram, mas como é natural, também muitos foram aqueles que me dececionaram. Dos que me tocaram recordo algumas palavras e, mais do que as palavras, as ações. Como escreve o Pe. Manuel Bernardes em “*Luz e Calor*”:

Não há modo de mandar, ou ensinar mais forte, e suave, do que o exemplo: persuade sem retórica, impele sem violência, reduz sem porfia, convence sem debate, todas as dúvidas desata, e corta caladamente todas as desculpas. Pelo contrário, fazer uma coisa, e mandar, ou aconselhar outra, é querer endireitar a sombra da vara torcida.

2. Ser ou não ser professora?

Quando concorri para lecionar, não me senti muito confortável porque como não era profissionalizada. No meu íntimo, tinha receio de não ser uma boa professora, mas a ideia de ficar desempregada após tantos anos de trabalho era pior do que o receio que me assolava. Com o tempo percebi que havia outros fatores que determinavam o ser ou não uma boa professora. Percebi que havia outros professores nas mesmas circunstâncias,

não profissionalizados, que faziam pelos alunos o mesmo que os profissionalizados.

De acordo com Michaël Huberman (1989, cit in Nóvoa, 2007a:39), no início de carreira, verifica-se o aspeto da sobrevivência (“estou-me a aguentar”) versus o aspeto da descoberta, entusiasmo inicial, e é este segundo aspeto que permite alimentar o primeiro.

No primeiro ano de trabalho, o facto de ter começado numa escola de interior deu-me força para continuar e querer investir profissionalmente. O aspeto humano foi o principal fator. A comunidade educativa era bastante próxima e havia alguma proteção/acolhimento para com os novos professores que iam chegando. Ainda nesse ano, porque tinha horário incompleto, aceitei uma segunda escola que me viria a completar o horário. Esta segunda era bem diferente da primeira. De acordo com os meus valores identificava-me com a primeira, contudo não posso deixar de recordar que aí o que não senti por parte da maioria dos colegas/professores senti por parte de alguns alunos. Não era uma simpatia espontânea nem tão pouco imediata, mas que se foi construindo. Da parte dos professores recordo a delegada do departamento e poucos mais. Outros alunos houve que, até ao final do ano, foram um constante desafio, economicamente privilegiados, familiarmente talvez descuidados. A eles, estou muito agradecida. Foi trabalhosa a construção de uma boa relação, mas valeu a pena. A relação difícil e até um pouco conflituosa, no início, deu lugar ao respeito e à conquista. Os alunos perceberam que a professora não iria ceder e se alguém tinha que o fazer eram eles (fui a terceira professora, naquele ano, a assumir aquelas turmas, as outras duas professoras de fisico-química abandonaram a escola para se dedicarem à indústria).

Recordo a primeira escola com muito carinho, porque nela gostei de trabalhar e tinha colegas com os quais partilhei materiais e experiências; as deles, porque as minhas ainda estavam para acontecer. Naquela segunda escola também houve aprendizagem, sobretudo a de nunca desistir independentemente das dificuldades que iam surgindo e essa minha atitude deu-me alento para o que viria a acontecer no ano seguinte, e que será outro momento desta minha reflexão.

Ainda, neste primeiro ano de serviço, é importante recordar uma decisão que tive de tomar. Recusei ficar responsável por um laboratório, de uma cerâmica que ia entrar em processo de certificação de qualidade. Continuar no ensino, apesar das dificuldades, fazia sentido para mim. Porém, num primeiro momento senti-me insegura, familiarmente senti-me pressionada a escolher o ensino. A pessoa responsável por essa pressão foi o meu pai, que sempre me apoiou em tudo e, naquele momento, parecia que estávamos em lados opostos. Ele achava que eu tinha condições para vir a ser uma boa professora (com tão pouco tempo de experiência, só um pai para ter essa opinião, achei eu...) e que havia estabilidade na profissão. Eu achava que tinha que experimentar outra profissão, afinal tinha trabalhado para isso. A questão que se me colocava era quase uma provocação: “Não te sentes bem como professora?”. A resposta era positiva e não conseguia encontrar motivos para desistir do que tinha começado. Entretanto, e mais rapidamente do que pensava, a minha decisão tinha sido tomada, o motivo pelo qual a tomei foi puramente emocional. Considerei e ainda considero, que o potencial humano nunca se desenvolverá, em lugar algum, como numa escola. Na realidade sentia-me bem na escola e, quer queiramos quer não, é

um lugar muito familiar para quem durante tantos anos estabeleceu lá uma agradável convivência.

A experiência no ensino era recente mas acreditava em mim, e as outras pessoas também acreditavam. Tinha recebido algum feedback positivo, o que me tinha deixado motivada para continuar.

3. Colaboração docente e vontade de melhorar

Segundo ano, Algarve. O meu entusiasmo como professora continuou a desenvolver-se. O facto de ter conhecido pessoas com muita garra e paixão pelo que faziam, ainda que não tivesse percebido logo, estava a marcar o meu percurso profissional e o meu crescimento enquanto pessoa. Nessa altura continuava não profissionalizada. No entanto, nunca me permiti considerar que isso fosse um entrave à minha forma de estar no ensino. Faltavam as pedagogias mas nunca a vontade.

Enquanto diretora de turma (pela primeira vez) nunca me senti sozinha ou insegura. A coordenadora que era simultaneamente delegada do departamento, no qual eu estava inserida, era muito cuidadosa com todos os pormenores e antecipava as dúvidas dos diretores de turma mais jovens e/ou com menos experiência. A relação com a turma e com os pais foi uma mais-valia. Apesar da situação socioeconómica das famílias ser um aspeto sensível, no geral os alunos e os pais daquela turma procuravam ajuda na escola e da escola, tentando sempre conciliar as sinergias. Foi um ano de aprendizagem!

Naquela altura, o tempo foi um aliado. Tinha quatro turmas do oitavo ano e era diretora de turma, com apenas um nível, e com um horário bastante bom (não tinha aulas à segunda-feira e, nos outros dias, se não havia reuniões, terminava às 15h30). A relação

de acompanhamento proporcionada pela coordenadora foi importante e acima de tudo espontânea e voluntária, o que permitiu que a envolvimento fosse maior. Todos percebiam que ela tinha gosto em colaborar com os colegas dedicando-lhes muito do seu tempo, não era algo forçado ou controlado pelo conselho executivo.

Não me parecia existir o que Hargreaves (1998:219-220) designa de “colegialidade artificial”. Segundo Hargreaves em algumas escolas verificam-se algumas formas de colegialidade artificial, entre elas a utilização do tempo de preparação pela administração, a realização de consultas aos professores de apoio para a educação especial e o treino com pares. Constata-se que na realidade não se trata de um empenho sincero no fortalecimento dos professores e sim de uma forma de controlo e de delegação de responsabilidades aos professores para implantação de objetivos estatais para a educação.

Os membros do conselho executivo acreditavam no trabalho da coordenadora, dando-lhe autonomia. Recordo-a como uma líder. Existia, na escola, admiração pela sua pessoa e pelo seu trabalho. O trabalho realizado, neste ano, tornou-me mais segura e deu-me a convicção necessária para querer continuar a fazer mais e melhor.

Ao longo deste percurso nem tudo foi positivo. Após o ano em que estive no Algarve, não fui colocada. Aí questioneei a minha opção pelo ensino. A questão nessa altura foi “E se tivesse optado pelo outro percurso?”. Por estranho que pareça continuei a enviar currículos, mas desta vez para instituições de ensino e não para empresas.

Ainda, no primeiro período, recebi um telefonema da delegada de departamento, ao qual eu pertenci, da segunda escola onde tinha

lecionado. A questão que ela me colocou foi se eu estava interessada em aceitar um horário incompleto num colégio (pensei, o feedback positivo recebido no primeiro ano estava agora a dar resultados). Aceitei de imediato! Nesse ano trabalhei no colégio e numa escola secundária, onde fui colocada já no segundo período. Voltei a recordar o primeiro ano. Trabalhar em duas escolas parecia ser o destino e, mais uma vez, tão diferentes. No colégio os alunos queriam sempre mais, tornando as aulas dinâmicas, nomeadamente, pela troca de opiniões, o conhecimento era construído com eles e por eles. Na escola secundária a leção era difícil, o interesse da maioria dos alunos era divergente do escolar; estavam na escola mais pela relação com os colegas do que pelo que lá poderiam aprender. No colégio fui bem recebida pela comunidade educativa. Na escola secundária o bom acolhimento verificou-se nos colegas de departamento e nos membros do conselho executivo. No ano seguinte fiquei no colégio com horário completo, e é no mesmo colégio que sou hoje professora.

4. Profissionalização e estabilização

Outro momento importante do meu percurso profissional aconteceu quando, em 2003, propus à direção pedagógica do colégio a profissionalização em serviço. Esta foi bem aceite, e para mim foi o reconhecimento pelo trabalho realizado, a confiança na pessoa e no trabalho. Nessa altura, considerei que tinha percorrido um caminho que me permitiu alcançar um patamar, uma certa estabilidade, e que por isso estava na hora de iniciar outra escalada.

Realizei a profissionalização em serviço na atual ESECS, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, em Leiria, no biénio 2003/2005.

A profissionalização em serviço realizava-se por um período de dois anos, aos quais correspondiam componentes diferenciadas, embora complementares, de formação. A componente das Ciências da Educação, no primeiro ano, desenvolveu-se por módulos correspondentes às áreas da Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Desenvolvimento Curricular e Metodologia Específica do 4.ºA (grupo disciplinar de Física e Química). Orientados no sentido da análise do processo ensino-aprendizagem, visando a obtenção de fundamentos, técnicas e conceitos que esclarecessem e apoiassem a prática docente, os módulos, de natureza teórico-prática, tiveram como referência situações concretas da experiência adquirida.

No segundo ano realizava-se o Projeto de Formação e Ação Pedagógica, do qual fui dispensada por ter mais de seis anos de serviço.

Na profissionalização em serviço conheci pessoas com um percurso semelhante ao meu. Nessa altura houve muita partilha, essencialmente por termos algo em comum.

No Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de agosto, (legislação aplicável na altura) que regulamentava a profissionalização em serviço dos professores pertencentes aos quadros, com nomeação provisória, dos ensinos preparatório e secundário, pode ler-se: “A profissionalização em serviço é concebida como a fase inicial do processo de formação contínua”. Efetivamente foi assim que a considerei!

Esta formação reforçou a minha caminhada, tornando-me pedagogicamente mais preparada e, por conseguinte, mais segura.

Segundo Michaël Huberman “a estabilização, pertença a um determinado grupo, pode ser acompanhada por um sentimento de competência pedagógica” (1989, in cit in Nóvoa, 2007a:40).

Moskowitz e Hayman afirmam que “no seu conjunto a fase de estabilização, acompanhando a par e passo a consolidação pedagógica, é percebida em termos positivos, se não mesmo em termos de pleno agrado, por aqueles que a vivem” (1974, in cit in Nóvoa, 2007a:41).

5. Coordenação do departamento curricular

Mais uma vez o meu trabalho foi reconhecido quando em 2008/2009 me foi pedido que assumisse as funções de delegada de departamento de Ciências Físicas e Naturais, cargo que continuo a exercer.

Enquanto delegada tenho sempre fomentado o trabalho colaborativo e a autonomia de cada elemento do departamento. As decisões são tomadas por todos de acordo com as planificações que elaboramos conjuntamente.

Como observa Hargreaves (1998:240-242), os professores não trabalham isolados nem com a maioria, trabalham em subgrupos menores, como é o caso dos departamentos. É a chamada balcanização, que possui, segundo este autor, quatro qualidades:

permeabilidade baixa (o que sabem e acreditam num grupo é diferente dos outros), permanência elevada (categorias relativamente estáveis), identificação pessoal (dos docentes no subgrupo) e compleição política (são fontes de interesses próprios).

Esta balcanização, também segundo Hargreaves, ao reduzir as oportunidades dos professores aprenderem uns com os outros, limita a tomada de consciência de mudança que já existe no seu interior e cria e confirma o mito da imutabilidade dos professores e da escola.

Dentro do departamento todos se sentem confortáveis para partilhar experiências, sejam elas mais ou menos positivas. Os

interesses são comuns, existe uma espécie de comunhão. A dificuldade em trabalhar com a maioria dos professores da escola existe. É necessária uma reestruturação da escola e de cada um. Para que haja mudança é necessário “instituir confiança nos processos de colaboração, de risco e de melhoramento contínuo, bem como de criar tipos mais tradicionais de confiança entre as pessoas” (Hargreaves, 1998:295).

Neste departamento, a entrada e/ou saída de elementos não afeta substantivamente a orgânica do trabalho. Sempre que chega um colega novo, existe uma primeira reunião comigo para conversarmos sobre o funcionamento do departamento. Posteriormente, há uma reunião de departamento para nos conhecermos e para partilha de materiais, quer do departamento quer da disciplina que o novo colega vai lecionar. É um departamento muito dinâmico, recetivo às atividades planificadas ou que vão surgindo, com projetos, concursos, competições, entre outras. Mas talvez estejamos a funcionar como uma “ilha” e temos a obrigação, juntamente com a direção pedagógica, de seguir o que de positivo se faz em cada departamento para fazer crescer o nosso “arquipélago”.

O antídoto para a balcanização será o “mosaico fluido” (Hargreaves, 1998:268). Este estimula formas de colaboração vigorosas, dinâmicas e mutáveis através de redes, parcerias e alianças dentro e fora da escola, podendo propiciar conflitos, necessários à mudança.

6. Assessoria pedagógica

Segundo Michaël Huberman (1989, cit in Nóvoa, 2007a:41), “os percursos individuais parecem divergir mais a partir da fase de estabilização”. Contudo, convém não esquecer que numa escola a

fase de estabilização não é atingida por todos e em simultâneo. A resistência à mudança é algo que sempre se verificou. Por isso, ela é tão gratificante quando é bem conseguida.

Bronfenbrenner (1987, cit in Formosinho 2009:304) acredita que a ação reflexiva que o professor realiza sobre as suas práticas no contexto de sala de aula (nível micro) é influenciada pelas interações que se realizam na escola (nível meso) e na sociedade a que ele pertence (nível macro). Temos que olhar a vida do professor atendendo aos seus valores, crenças e atitudes, tendo como referência os seus diferentes papéis sociais, nos diferentes contextos em que habita. Conhecer a experiência de vida de cada docente é fundamental para conhecer a pessoa do professor, pessoa que está em construção. A sua identidade profissional é construída com base nas suas vivências/experiências.

Em 2011/2012 assumi as funções de assessora da direção pedagógica, como coordenadora do terceiro ciclo, para além de continuar a assumir as funções de delegada de departamento.

Senti este convite, mais uma vez, como o reconhecimento do meu trabalho e dedicação. As responsabilidades imputadas são grandes, mas como sempre defendi o trabalho colaborativo e a autonomia como fatores prioritários para o sucesso de qualquer assessoria pedagógica, não me senti sozinha. Passado este (pouco) tempo, sinto uma grande vontade de continuar a fazer mais e diferente, estou mais recetiva à crítica, e sei que os colegas confiam no meu trabalho.

7. Formação e valorização profissional

Foram-me alargados os horizontes quando iniciei estudos pós-graduados (pós-graduação, em 2011/2012, e mestrado, em

2012/2013), que curiosamente me foram sugeridos pela pessoa que me convidou para assumir as funções de assessora da direção. Hoje, como assessora da direção pedagógica, delegada de departamento e diretora de turma faço questão de valorizar o trabalho dos meus colegas, quando este tem de ser valorizado, e de conversar com eles quando algo não corre bem. A valorização pessoal é importante, pois é motivo para trabalhar mais e melhor. Nem sempre é fácil fazer com que as pessoas percebam que temos interesses e objetivos comuns. Têm de ser fomentados a confiança e o compromisso com a profissão docente.

O facto de trabalhar num colégio de cariz católico faz com que sejamos muitas vezes solicitados a participar em ações de formação na área. Em tempos participei numa ação cujo tema foi “Evangelização no meio escolar: PROPOR (@com.alegria, @com.beleza, @com. convicção); PROFESSAR (@com.a.mente, @com.o.coração, @com.a.vida); PERCORRER (@com.panhia, @com.passo, @com.promisso)”, e mais uma vez confirmei que esta é uma missão como poucas. Na escola o potencial humano desenvolve-se, e o que fizermos bem produzirá resultados. O envolvimento e o compromisso são fatores determinantes para o sucesso.

A missão não se esgota na escola, ficamos comprometidos com aqueles que cativámos. Os nossos jovens vão ter que lutar por aquilo em que acreditam e nós, professores, temos que ser o guia, aquele que aponta a estrela que lhes ilumina o caminho. Considero que a maturidade profissional é um processo que não é fácil de atingir mas que se alcança com dedicação, ponderação e coerência nas ações. As vivências da pessoa são fator determinante na sua forma de estar e de se dar aos outros. Quem se dá também recebe ainda que não seja no imediato.

II – Trabalho docente

O trabalho biográfico realizado até agora não deverá ser confundido e/ou reduzido a uma ação exclusivamente introspectiva. Este deverá permitir compreender o percurso. A formação no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas situa-se no percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre o projeto de vida e sua procura de formação atual (Josso, 2007:420-421). Esta apreciação é partilhada por vários autores e faz parte da memória e identidade docente. Nóvoa refere que

esta profissão-professor precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (2007a:10).

Ben-Peretz (1991) considera que a memória, além de contribuir com a reflexão e construção das identidades profissionais dos professores, integra experiências e trajetórias preciosas que transformam as ações dos docentes. O estudo, onde professores aposentados evocam episódios do seu passado, tem mostrado evidências de grande valia uma vez que, através dessas narrações sobre o seu trabalho e a reconstrução da história da prática docente ao longo do tempo, é estimulada a reflexão dos docentes em início de carreira. Esta autora, relativamente a esta temática, já havia referido:

As suas reflexões orientam-se para as conclusões, de um modo muito pessoal, e apresentam-se como uma síntese do conhecimento profissional adquirido com o tempo. As ocorrências relatadas por professores em exercício são geralmente inconclusivas, não didáticas, e orientam-se para a decisão (1991:211).

Neste capítulo, são revisitados alguns autores que, pela sua importância, sustentam teoricamente esta reflexão. A preparação do professor, emocional e pedagógica, e a necessidade de continuar a investir profissionalmente são aqui destacadas, pois, são elas que determinam o sucesso das aprendizagens dos alunos e, por isso, a melhoria das escolas.

1. Preparação prática e profissional

O professor quando lhe é atribuída a habilitação profissional está longe de se tornar um mestre na arte de ensinar. Quando toma contacto com toda a comunidade escolar independentemente da função que cada um desempenha na instituição, muitas são as limitações sentidas pelos jovens professores. Enquanto alunos, muito lhes é exigido, muito lhes foi transmitido, mas muito lhes falta aprender. Muitas das aprendizagens só virão com a prática, seja ela pessoal ou transmitida por outros, nomeadamente, professores mais velhos. Todavia é importante reconhecer que esta aprendizagem não é unilateral, ela será tanto mais eficaz se for partilhada. Os professores com menos prática, apesar de não terem vivenciado certas experiências, possuem conhecimentos, ainda que teóricos, que é possível transmitir e partilhar com os colegas mais experientes.

Verifica-se que a formação dos professores evoluiu, mas caracteriza-se ainda por um apreço e um destaque desmedidos aos saberes científicos a “transmitir” relativamente aos saberes didáticos e sobretudo pedagógicos. O problema é duplo:

- por um lado, os professores têm uma formação bastante limitada em ciências humanas e sociais; não dão à pesquisa da educação mais valor do que à sua própria opinião;
- por outro lado, o que é ainda mais perturbador, não

dão aos saberes experienciais das outras práticas, mais valor do que aos saberes “científicos” dos pesquisadores (Perrenoud, 2002:96).

A perícia profissional continua a ser obtida sobretudo através do exercício da profissão (Fernandes, Pires e Formosinho, 2001:72). A preparação prática ainda ocupa um lugar acessório na educação escolar. O lugar predominante é ocupado – particularmente no ensino secundário – pela cultura geral humanística e pela cultura científica abstrata. A própria preparação universitária está longe de responder adequadamente às exigências profissionais (2001:72).

2. Os professores: dimensões pessoais e coletivas

Os professores aprendem a sua profissão nas escolas, mas não apenas nas escolas de formação inicial. Da aprendizagem de ser professor faz parte integrante a construção de uma experiência escolar, primeiro como crianças e jovens, depois como futuros professores nas escolas de formação inicial e, mais tarde, ensinando crianças e jovens, nas escolas onde exercem a sua profissão. Como refere Formosinho, reportando-se à realidade portuguesa, devido à sua lógica interna, as escolas de formação inicial tendem a ser cegas relativamente ao valor formativo das anteriores experiências escolares dos futuros professores, o que as torna incapazes de proceder à análise crítica e reconstrução da imagem que os estudantes já têm do ofício de professor (2001, cit in Rui Canário, 2007:141).

A importância de *aprender a aprender*, isto é, a experiência tem levado muitos docentes a procurar melhorar e, em alguns casos, a recordar a sua formação de base. Esta procura advém de alguma instabilidade que se vive atualmente na profissão, a necessidade do docente se dotar de um conjunto de ferramentas que lhe permitam

aumentar os seus conhecimentos e, por conseguinte, acompanhar a mudança e, até mesmo, da vontade de inovar:

Hoje, em vez de se afirmar que as pessoas aprendem uma profissão, será cada vez mais pertinente pensar na diversidade de atividades que cada pessoa desenvolve no quadro da sua *trajetória* profissional (Canário, 2000:35).

A procura da revalorização da experiência profissional do indivíduo tem levado à construção de uma relação entre a formação e o trabalho. As duas atividades, profissional e de formação, não podem ser dissociáveis. Para além da instabilidade referida anteriormente verificam-se outros fenómenos que motivam esta procura de formação ao longo da vida: o crescimento do volume de informação disponível, que, se não for acompanhado, conduz à estagnação, e a mudança das organizações de trabalho.

A formação deve ser encarada como um processo coletivo, devendo ser colocada de parte a visão da formação como processo do indivíduo. As *comunidades de aprendizagem* permitem a partilha e a construção de conhecimento e práticas, o confronto de saberes conduz à inovação, uma mais-valia para a organização escolar. Os docentes devem estar conscientes que ensinar é um trabalho exigente, que o conhecimento e os alunos se transformam a uma velocidade vertiginosa e que, para responder adequadamente ao direito de aprender dos alunos, devem fazer um esforço para continuar a aprender. Nóvoa na sua comunicação intitulada “O regresso dos professores”, que teve lugar em Lisboa, na conferência sobre o “Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida” refere:

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de

mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção (2007b:25).

Na verdade, o desenvolvimento das qualidades pessoais e profissionais numa cultura colaborativa é gerador de novos conhecimentos e atitudes profissionais que necessariamente contribuem para a qualidade do ensino.

Muitos dos que são hoje professores já o sonhavam ser em criança e a relação que cada um desenvolveu com os seus professores foi determinante para a escolha da profissão. Ainda que nem todas as experiências tenham sido positivas, outros sonharam ser professores porque queriam fazer diferente daquilo que experienciaram. As recordações do passado levam o professor a querer estabelecer relações mais empáticas do que aquelas que porventura estabeleceu enquanto aluno. A forma como se encara o que nos é transmitido é determinante para definir o nosso percurso. É possível ampliar o nosso conhecimento, para confirmar o que já se sabe, para rejeitar determinadas visões ou para incorporar novos pontos de vista. Como refere Moran,

Um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e a torná-las parte do nosso referencial (2009:22).

Ser professor é uma função sobretudo técnica, ser educador vai mais além. Professor é aquele que vai para a escola e volta dela, apenas com a condição de transmitir conhecimentos; os alunos do professor não estão abertos à investigação/experimentação. Nesse processo, o conhecimento é repassado aos alunos de forma estanque, fechado, sem abertura interdisciplinar. Já o educador é um apaixonado, partilha o que sabe com os seus alunos e aprende com eles. Está comprometido e, para ele, o ato de ensinar é motivo

de alegria e esperança. É agente de mudança, refletindo constantemente sobre a relação entre a teoria e a prática. Só com o decorrer do tempo e com a experiência adquirida o professor passará a ser educador.

Para a distinção entre professor e educador muito contribuem Freire e Alves. Escreve este último autor:

Educadores, onde estarão? Em que covas terão se escondido? Professores, há aos milhares. Mas o professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança (1980:11).

No legado de Freire é visível a paixão pelo ato de ensinar. Esta paixão expressa-se de várias formas e concretiza-se no seu encantamento com a vida, com a liberdade, com o prazer da aprendizagem, com a descoberta, a prática de pensar a prática.

Esta distinção entre professor como profissão e educador como vocação não estará completa se a pessoa do aluno não fizer parte de ambas. O aluno é o elemento central e principal componente da comunidade educativa. Lopes (2002) refere que não há missão mais importante, mais delicada e mais comprometida, que educar, porque toda a educação entra no mais profundo de todo o homem (aluno). Um erro, uma incoerência, uma contradição, podem ter efeitos destrutivos insuspeitados. Educar é uma das maiores responsabilidades. Citando Arrupe (1982), Lopes afirma: “mete medo e impõe respeito perceber-se o quanto a vida de um educando depende de um educador” (2002:253).

O educador educa com o seu modo de estar, de falar, de se relacionar, de viver os seus sucessos e fracassos, em suma, com emoção e fragilidade. Os alunos, também eles são uma fonte educativa para os educadores. Por isso ambos devem relacionar-se com a distância “crítica” necessária para que os alunos cresçam

responsáveis e se sintam apoiados nas suas opções, pois, também eles são participantes na sua educação.

3. Padrões de trabalho docente

A qualidade de ensino é o aspeto mais importante do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos na escola. Por isso, é primordial colocar a tónica na qualidade dos profissionais que asseguram o ensino: os docentes. Percorrendo o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, no qual são estabelecidos, a nível nacional, os padrões de desempenho docente, neste são destacadas as quatro dimensões fundamentais que suportam o perfil profissional do docente: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão relativa ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade educativa; e a dimensão relativa ao desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

De entre as quatro dimensões anteriormente referidas assume um lugar central a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. É evidente que o trabalho docente envolve articulada e integralmente as quatro dimensões referidas, mas sendo a função prioritária/principal do docente ensinar e promover a aprendizagem torna-se evidente o destaque dado a esta dimensão. Nela se envolvem três vertentes fundamentais: planificação, operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens; assentes num conhecimento científico e pedagógico-didático profundo e rigoroso. A definição de padrões de desempenho docente aclamada neste Decreto Regulamentar permite orientar a ação dos docentes, para estimular a respetiva autorreflexão, para articular a avaliação do seu desempenho e para catalisar um debate construtivo e enriquecedor sobre a

profissionalidade docente.

Marcelo (2009:15) refere três categorias de experiências que influem nas crenças e conhecimentos que os professores têm sobre o ensino:

Experiências pessoais: incluem aspetos da vida que conformam determinada visão do mundo, crenças em relação a si próprio e aos outros, ideias sobre a relação entre escola e sociedade, bem como família e cultura. A origem socio económica, étnica, de género, religião pode afetar as crenças sobre como se aprende a ensinar.

Experiência baseada em conhecimento formal: o conhecimento formal, entendido como aquele que é trabalhado na escola – as crenças sobre as matérias que se ensinam e como se devem ensinar.

Experiência escolar e de sala de aula: inclui todas as experiências, vividas enquanto estudante, que contribuem para formar uma ideia sobre o que é ensinar e qual é o trabalho do professor.

De acordo com Lima, as culturas de professores não deverão ser perspectivadas somente em termos de conhecimentos, de valores, de crenças ou de concepções,

mas também de comportamentos e de práticas (...) modos de ação e padrões de interação consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as (e em resultado das) suas experiências de trabalho (2002:20).

Hargreaves compôs uma tipologia de culturas profissionais, pois segundo este autor, “a cultura transmite aos seus novos membros inexperientes as soluções historicamente geradas e coletivamente partilhadas de uma comunidade” (1998:185). Esta tipologia explica quatro formas gerais de culturas profissionais dos docentes: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização.

O individualismo continua a prevalecer, a maioria dos professores ensina a sós, este individualismo poderá estar associado a

comportamentos defensivos, a incertezas do trabalho ou à autonomia. Contudo, não constituindo uma característica psicológica do professor, poderá ser uma propriedade cultural do local de trabalho. Não deve, porém, ser considerado um aspeto negativo, pois pode potenciar um talento criativo, que de outro modo não tinha possibilidade de se manifestar. A solidão pode ser encarada como o atingir de um patamar de maturidade que permitirá estimular a criatividade e a imaginação.

A colaboração e a colegialidade têm sido encaradas como estratégias fundamentais para o desenvolvimento profissional dos professores. O desenvolvimento profissional é um processo em construção, está dependente da experiência, sabedoria e consciência profissional. Este desenvolvimento profissional conduz à identidade profissional, que se desenvolve ao longo da vida e que depende do indivíduo mas também do coletivo, do contexto. Nóvoa afirma:

Trata-se de elaborar um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, que está no cerne da identidade profissional docente (2007b:26).

No entanto, para que estas culturas tenham força para a inovação é necessário que sejam espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, orientadas no tempo e no espaço e imprevisíveis.

A colegialidade artificial não é voluntária, é regulada administrativamente. Por isso não é espontânea, apresenta ainda um certo grau de previsibilidade, que pode conduzir a resultados perversos e não garantidos. As consequências da colegialidade artificial são a “inflexibilidade” e a “ineficiência”, porque se reúnem de forma obrigatória, nem sempre quando deviam ou em trabalhos

de parceria com os colegas ajustados.

A balcanização faz com que os professores não trabalhem isoladamente nem com a maioria, trabalham em subgrupos menores, que tanto podem unir como dividir os professores. Um exemplo destes subgrupos são os departamentos disciplinares. Nas pesquisas que realizou, na América do Norte, Johnson concluiu que “os departamentos intensificam a competição entre professores nas escolas, conduzindo à perda de uma perspectiva interdisciplinar” (1990, cit in Lima, 2002:29). Em 1997, Lima confirma numa investigação realizada em duas escolas secundárias portuguesas o que Siskin já havia afirmado em 1994: “os departamentos criam fronteiras no interior das escolas e representam barreiras a eventuais padrões de interação ao nível do estabelecimento de ensino” (Lima, 2002:31).

Numa fase inicial, esta colegialidade artificial é necessária, para que todos tenham a consciência que o trabalho em equipa é necessário e proveitoso. Numa escola coabitam várias identidades profissionais, que em determinadas situações, nomeadamente mudanças educativas e nas condições de trabalho, podem ser geradoras de conflitos. A existência de uma liderança proativa e visionária pode atenuar os conflitos inerentes à mudança. Outro aspeto que pode conduzir a uma cultura genuinamente colaborativa, por isso, voluntária é a formação em contexto, isto é, os momentos de partilha, formais e informais, de conhecimentos e de experiências entre docentes. Porém, convém não descurar a observação de Fullan e Hargreaves (2001) quando referem que a cultura colaborativa é limitada, os docentes preparam e planificam as suas aulas mas normalmente não interagem nas aulas uns dos outros. Esta colaboração assume, frequentemente, formas circunscritas e não alargadas:

Ela pode ser circunscrita no sentido em que não se estende aos contextos de sala de aula em que os professores poderiam envolver-se no ensino conjunto, na observação mútua do trabalho ou na investigação-ação (2001:99).

Certo é que as culturas colaborativas fortes não são possíveis sem um desenvolvimento individual igualmente forte. Às escolas cabe o desafio de alargar o seu trabalho colaborativo no sentido de uma atividade centrada na ação e baseada na sala de aula.

4. Alterações curriculares e organização do trabalho docente

As escolas são confrontadas com alterações à estrutura curricular, a última preconizada no Decreto-Lei n.º 129/2012, de 5 de julho.

No preâmbulo deste decreto pode ler-se:

O presente diploma procede à introdução de um conjunto de alterações destinadas a criar uma cultura de rigor e de excelência, através da implementação de medidas no currículo dos ensinos básicos e secundário.

Ora da matriz curricular dos segundo e terceiro ciclos não consta a formação cívica, área curricular não disciplinar orientada para o desenvolvimento social dos nossos jovens. Na escola onde sou professora a formação cívica mantém-se, como oferta de escola, quarenta e cinco minutos semanais da responsabilidade do diretor de turma, por se considerar uma área fundamental do currículo. A formação cívica é planificada pelos diretores de turma, por anos de escolaridade, em reuniões trimestrais, ou outras se se justificarem. No início do ano são definidos objetivos, tais como:

- Debater os problemas da turma e resolver conflitos;
- Valorizar as experiências vividas e sentidas pelos alunos;

- Promover o diálogo e a reflexão sobre questões relativas à participação/atuação individual e coletiva nos diferentes espaços da escola, recorrendo a atitudes normas e valores que visem a sua preservação e melhoria;
- Promover o diálogo e a reflexão sobre as regras de convivência e respeito mútuo na comunidade educativa, questionando comportamentos, atitudes e valores;
- Consciencializar os alunos para a importância das relações humanas e a existência de regras de conduta social;
- Adquirir hábitos de participação democrática ao nível do debate de ideias;
- Aprender a exprimir opiniões fundamentadas.

Este decreto faz também desaparecer da matriz curricular o estudo acompanhado. Esta área não curricular era atribuída a um professor da turma, normalmente, de uma área em que os alunos tinham maiores dificuldades com o objetivo de os orientar nessa área. Mas, também, o de orientar na organização de materiais, métodos de estudo e trabalho, lacunas existentes na maioria dos alunos do segundo ciclo. O trabalho realizado pelo docente responsável pelo estudo acompanhado era acertado em conselho de turma. Com a substituição desta área pelo apoio ao estudo muitas foram as alterações verificadas. Enquanto, na antiga estrutura curricular todos os alunos da turma tinham estudo acompanhado, agora o apoio ao estudo é de frequência facultativa para os alunos e de oferta obrigatória para a escola, a não ser que o conselho de turma entenda propor a frequência dos alunos. Considerando que esta alteração na matriz curricular não beneficia os alunos, a escola entendeu continuar a proporcionar aos que frequentam o apoio ao estudo a orientação que antes era dada no estudo acompanhado. No terceiro ciclo, a existência de salas de estudo, supervisionadas por professores deste ciclo, permite acompanhar os alunos com uma certa proximidade dotando-os das

ferramentas necessárias a um trabalho mais autônomo. Também a existência da “sala-aberta” a várias disciplinas tem permitido que os alunos procurem esclarecer as suas dúvidas com o professor e as discutam com os colegas presentes. Esta nova modalidade de apoio tem sido muito gratificante pois permite aos alunos, independentemente das suas dificuldades, maiores ou menores, chegarem às respostas pretendidas apenas sob orientação do professor.

Estes exemplos dão conta da capacidade dos professores repensarem o trabalho e tomarem decisões. No entanto, pode ser excessivo dizer que estamos num processo de investigação-ação.

O recurso à investigação-ação no desenvolvimento profissional dos professores permite aos professores “adotar a disciplina inerente ao processo de se tornarem investigadores, ao mesmo tempo que mantêm o compromisso de melhorar a sua prática” (Day, 2001:64). Esta investigação-ação pode tornar-se aliciante quer para o professor menos experiente quer para o professor mais experiente, pois pode ser levada a cabo de acordo com diferentes níveis de complexidade. Segundo Carr e Kemmis:

A investigação-ação é uma forma de investigação autorreflexiva, desenvolvida pelos participantes em situações sociais (incluindo educacionais), com vista a melhorar a racionalidade e justiça (a) das suas próprias práticas sociais ou educacionais, (b) da sua compreensão sobre essas mesmas práticas e (c) das situações em que essas práticas se realizam (1986, cit in Day, 2001:65).

A investigação-ação pode não só afetar a prática, melhorando-a, como pode também gerar teorias de ação, nomeadamente considerando criticamente o papel desempenhado pelo ambiente escolar, que pode condicionar ou moderar essa mesma ação.

O’Hanlon, referindo-se ao processo de desenvolvimento da qualidade nas escolas de Inglaterra lembra:

A investigação-ação que é educacional incentiva o investigador a ir além dos constrangimentos impostos pelas escolas e a agir em função da reconstrução dos sistemas educativos. O processo de desenvolvimento da qualidade (nas escolas de Inglaterra) induz os seus proponentes a trabalhar dentro dos constrangimentos existentes para melhorar o sistema atual da forma considerada mais eficaz (1996, cit in Day, 2001:65).

O objetivo da investigação-ação é duplo, pois pretende obter resultados em ambas as vertentes: ação – para obter mudança numa comunidade ou organização ou programa; investigação – no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade (Dick, 2000). Para além de permitir a participação de todos os implicados, pretende-se que melhore as práticas mediante a mudança e a aprendizagem como consequência dessas mudanças. Desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. Preconiza pois, a reflexão sobre a ação a partir da mesma. Contudo, este modelo apresenta algumas dificuldades quanto à sua operacionalização, tais como, a resistência que muitos professores experimentam em aceitar e aplicar mudanças, o tempo necessário para a implementação de uma investigação, que de uma maneira geral é incompatível com o tempo que a escola disponibiliza. A interpretação dos dados recolhidos aparece como mais um problema, pois embora a recolha esteja bem fundamentada em termos de metodologia, a sua interpretação tem sido complexa uma vez que cada contexto é único. A validação poderá, por isso, ficar comprometida. Sendo assim, a investigação-ação depende não só da vontade dos professores de se envolverem na reflexão como meio de desenvolvimento, mas também da vontade da escola em que trabalham proporcionar o apoio adequado à exequibilidade dessa mesma investigação-ação.

Alguns autores, entre eles, Jackson (1968) e Doyle (1977) constataram que

a investigação-ação não é um processo natural, pois a investigação sistemática, colaborativa e crítica não se adequa totalmente às abordagens usuais dos professores sobre a reflexão e sobre a melhoria das suas práticas, uma vez que trabalham diariamente sob pressões de natureza imediata e complexa (cit in Day, 2001:66).

Contudo, alargar o âmbito da investigação fazendo uso da narrativa é uma proposta de vários autores, porque é considerada uma alternativa menos constrangedora de explorar a prática, para além de permitir que os professores se conheçam a si próprios e à sua prática, pois aprendem ao ouvirem histórias e a contarem histórias. O registo destes relatos tem sido a base de pesquisa de muitos autores, tarefa bastante complexa porque é exigente, tanto do ponto de vista cognitivo como do ponto de vista emocional. A investigação narrativa proporciona a oportunidade para os professores partilharem as suas histórias mas pressupõe a existência de “amigos críticos de confiança” para apoiarem e questionarem (Day, 2001:69). Tal como a investigação-ação, também a investigação narrativa apresenta limitações, na medida em que investiga a prática falando sobre ela sem ter a oportunidade de a observar.

Na organização da escola pelo modelo das equipas educativas, perspetiva-se o “profissionalismo interativo” e pode associar-se o “trabalho de equipa, que pressupõe uma gestão integrada do currículo, do tempo, dos espaços e das atividades escolares” (Formosinho e Machado, 2009:41). Esta organização não poderá ocorrer se não for criada uma estrutura de gestão intermédia, na qual é formada a Equipa Educativa. Também Formosinho e Machado defendem, tal como Day, a existência de um “amigo crítico” no processo de experimentação pedagógica da escola. Esta

forma de organização propõe-se “garantir a unidade de ensino e aprendizagem, proporcionar formas de colaboração dos professores e de gestão integrada do currículo, garantir a eficácia da orientação educativa dos alunos e da gestão intermédia da escola” (2009:47). Neste modelo, a um conjunto de professores é alocado um conjunto de alunos, cada conjunto de professores forma uma equipa, que representa uma “comunidade dentro da grande comunidade que é a escola” (Formosinho e Machado, 2009:50). Aos Coordenadores de Equipa compete a direção e gestão de cada equipa, por isso é aos Coordenadores que cabe estabelecer os contactos entre si para a gestão dos espaços comuns e de intercâmbio de ideias. A articulação entre as equipas pode ocorrer dentro de cada ciclo de escolaridade e no conjunto das equipas. Destaca-se que é aos membros da equipa e, por isso, no interior da mesma que se empreende a mudança. Este modelo pressupõe a existência de lideranças formais e informais tão necessárias ao bom funcionamento da escola e ao sucesso dos alunos. Na minha opinião estas lideranças são promotoras de sucesso escolar, pois os professores sentem-se envolvidos na organização do ensino e das aprendizagens e na organização da escola, uma vez que elas têm lugar na sala de aula, na escola e na comunidade. O sucesso muito depende da vontade dos professores, sendo que são eles os principais decisores e protagonistas. Contudo, esta inovação requer ainda a “reconfiguração do papel do gestor da escola enquanto organização que aprende e do papel da Administração Educativa” (Formosinho e Machado, 2009:51).

5. A prática reflexiva

A partilha de saberes e as práticas de trabalho cooperativo, embora não sejam uma cultura frequente nas escolas, permite ao professor

ser capaz de evoluir e agir num ambiente complexo, de aprender a aprender ao longo da vida, de reconstruir permanentemente conhecimentos e saberes. A capacidade de adaptação à mudança exige um esforço que não pode ser suportado individualmente, antes pelo contrário deve ser feito em colaboração com os vários agentes e em articulação entre os vários docentes. O professor está habituado a respeitar a divisão dos saberes/disciplinas, o tempo destinado a cada uma, a não intervir nas outras áreas que não a sua. A própria organização escolar estabelece e fomenta a separação, levando ao trabalho individual e ao isolamento. Como ressalva Roldão:

Não certamente da má vontade dos professores, ou da sua suposta resistência à mudança. Destacamos desses caracterizadores da cultura vivencial da escola o individualismo atribuído à atividade docente e a lógica normativa dominante no nível macro da administração tanto quanto no nível meso do sistema de governo das escolas. Trabalhar colaborativamente vai ao arrepio de toda a máquina organizacional que envolve os professores, socializados desde o início no trabalho individual com cada turma, em cada área e disciplina. Dificilmente se pode pedir que o trabalho docente colaborativo seja acolhido pelos professores sem que a instituição mude também as suas regras e deixe de permitir que o trabalho docente não seja partilhado nem discutido na sua realização diária (2007:28-29).

Para colmatar a falta de tempo para reflexão, no final do ano letivo, na escola criaram-se grupos, aleatoriamente, com o objetivo de realizar uma análise SWOT à escola. Para tal recorreu-se ainda às ferramentas colaborativas do *Google Drive*. No documento produzido, registámos as nossas fragilidades enquanto docentes com a certeza de que queremos melhorar e ficámos contentes com, o que considerámos serem os nossos pontos fortes, na certeza de que os vamos potenciar.

Senge (1990, cit in Riche e Alto, 2001:44) defende que as organizações que aprendem são aquelas nas quais as pessoas aperfeiçoam continuamente as suas capacidades para criar o futuro que realmente gostariam de ver surgir. As aprendizagens organizacionais advêm da vontade de todos os colaboradores em se comprometerem e aprenderem. Nessa ótica, requer-se que toda a comunidade escolar, em particular o professor, tenha espírito de missão e tenha, também, visão, enfim, se identifique com as linhas orientadoras do projeto educativo. O mesmo autor refere uma quinta disciplina que apelida de “pensamento sistémico”: esta permite ver o todo, é uma forma de interligação que permite ver os padrões de mudança e não apenas eventos isolados. Defende, ainda, que a liderança mais importante não é a do topo da pirâmide mas dos líderes locais, nomeadamente, os líderes das várias equipas de trabalho.

Na verdade, a melhoria da qualidade do ensino exige prática reflexiva. Serrazina defende o questionamento contínuo, associado à discussão e reflexão, na e sobre a prática de cada professor, como forma de a melhorar e aprofundar a sua compreensão. Esta ilação está presente no trabalho desenvolvido aquando do Programa de Formação Contínua em Matemática. Uma das conclusões retiradas foi o facto de os professores de matemática, à medida que aprofundavam os seus conhecimentos matemáticos, didáticos e curriculares, começarem a lidar melhor com o currículo de matemática e, até, manifestavam vontade em alterar as suas práticas (2007:52).

O trabalho em equipas, cooperativo e dialogante ajuda aqueles que têm mais dificuldades e potencia os saberes e as boas práticas que, na maioria dos casos ficam encerradas na sala de aula, não sendo valorizadas. O trabalho cooperativo significa um novo olhar sobre o

ensino, e é muito mais aconchegante e gratificante para os agentes do processo do ensinar (significando na sua definição também aprender). Roldão refere, ainda, que o trabalho colaborativo se estrutura

essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração (2007:27).

Não se pode melhorar a qualidade do ensino sem apostar numa prática reflexiva. É aqui que o trabalho colaborativo ajuda o professor a crescer enquanto profissional. No entanto, a escola não muda contra a vontade dos seus atores ou então só o faz superficialmente.

Alarcão sustenta que todo o bom professor tem de ser também um investigador, desenvolvendo uma investigação em íntima relação com a sua função de professor, e justifica:

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas (...), que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas. Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona (2001:24).

Esta questão deve fazer parte da reflexão de qualquer docente e desta reflexão surgirão com certeza hipóteses, possibilidades de intervenção na escola e na sua própria formação. Como qualquer projeto nunca fica concluído sem uma avaliação, neste processo é preciso dedicar tempo à verificação dos sucessos, das dificuldades e, caso necessário, introduzir ajustes.

Como destacam Oliveira e Serrazina, evocando Dewey (1933), o envolvimento do professor em prática reflexiva implica: “abertura de espírito” para entender possíveis alternativas e admitir a

existência de erros; “responsabilidade” que permite fazer uma ponderação cuidadosa das consequências de determinada ação; e “empenhamento” para mobilizar as atitudes anteriores. O mesmo autor considera que a verdadeira prática reflexiva ocorre quando uma pessoa tem um problema real para resolver e, neste caso, investiga no sentido de procurar a solução (2002:37).

6. Motivação profissional

A motivação pode ser vista de dois prismas, um deles é a necessidade, se é preciso tem de se fazer e tem de haver dedicação, o segundo é a paixão, se se gosta do que se faz, vai-se querer melhorar. Isto é tão válido para o aluno como para o professor.

Importa definir motivação. Schermerhorn, Hunt e Osborn (2002:147) referem-se às forças dentro de uma pessoa responsáveis pelo nível, direção e persistência do esforço despendido no trabalho (por exemplo, pouco ou muito). O nível é a quantidade de esforço que a pessoa emprega no trabalho (isto é, se vai empregar o esforço visando a qualidade ou a quantidade do produto). Direção é o que a pessoa opta por fazer quando está perante um grande número de alternativas possíveis. Persistência refere-se à duração do período de tempo que a pessoa continua numa determinada ação (por exemplo, desiste, se está difícil, ou continua a tentar).

A motivação é algo que não é comum, da mesma forma e através das mesmas coisas, a todas as culturas, porque existem limitações de ordem cultural. Por exemplo, no que diz respeito ao trabalho, há culturas que privilegiam o trabalho individual e outras o trabalho colaborativo.

A Teoria Bifatorial de Herzberg contribuiu para melhor se compreender o impacto da motivação individual no trabalho (1967,

cit in Schermerhorn, Hunt e Osborn, 2002:158). Esta teoria surgiu de pesquisas sobre as fontes de motivação diretamente relacionadas com a realização do trabalho e, através dela, constatou que as pessoas, à medida que se desenvolvem profissionalmente, adquirem experiência, tornam-se maduras, e passam a dar mais importância a fatores como estima e autorrealização. A primeira categoria desta teoria é constituída pelos fatores higiênicos por descreverem o ambiente humano e servirem à função básica de impedir a insatisfação com o trabalho. Os fatores higiênicos incluem as condições de trabalho, relação com os colegas e qualidade técnica da supervisão. O fator higiênico que mais surpreende é o salário, o autor confirmou que um salário baixo torna as pessoas insatisfeitas, o aumento torna-as menos insatisfeitas. Contudo, simplesmente receber mais não vai aumentar a satisfação no trabalho.

A satisfação no trabalho depende da segunda categoria desta teoria – os fatores motivacionais – tais como, sentido de realização, reconhecimento e a responsabilidade. Estes fatores são encontrados no conteúdo do trabalho e refletem-se diretamente no que a pessoa faz diariamente no mesmo. A melhoria dos fatores motivacionais constitui a forma para melhorar a satisfação e o desempenho no trabalho. A Teoria Bifatorial trata a insatisfação e a satisfação independente e isoladamente, quando se verifica a melhoria de uma delas apenas essa é afetada e não a outra. A principal implicação desta teoria é que uma concentração nos fatores higiênicos apenas pode impedir a insatisfação no trabalho. Para que as pessoas fiquem plenamente satisfeitas e obtenham um desempenho melhor que os padrões mínimos, é necessário incorporar motivação no trabalho.

Os fatores higiênicos relacionam-se com a motivação extrínseca

porque se encontram no ambiente que rodeia as pessoas e incluem as condições dentro das quais elas desempenham o seu trabalho. Os fatores motivacionais relacionam-se com a motivação intrínseca, visto estarem relacionados com o conteúdo do cargo e com a natureza das tarefas que a pessoa executa. Contrariamente aos fatores higiênicos os fatores motivacionais estão sob controlo da pessoa, pois relacionam-se com aquilo que ela faz e desempenha.

O aluno aprende por interesse próprio ou por preocupação em alcançar bons resultados ou simplesmente para evitar o castigo. Para Deci e Ryan, a motivação intrínseca é o fenómeno que melhor representa o potencial positivo da natureza humana, sendo por isso considerada a base para o crescimento, integridade psicológica e coesão social (2000, cit in Guimarães e Boruchovitch, 2004:143). Configura-se como uma tendência natural para encontrar a novidade, desafio para obter e exercitar as suas capacidades. Em situações de aprendizagem escolar, as interações em sala de aula e na escola como um todo precisam de satisfazer as três necessidades básicas subjacentes à motivação intrínseca: “necessidade de autonomia”, “necessidade de competência” e “necessidade de pertencer ou de estabelecer vínculos” (Guimarães e Boruchovitch, 2004:145). Quando estas necessidades são satisfeitas as formas autodeterminadas de motivação extrínseca podem ocorrer.

O estilo motivacional do professor é considerado uma característica ligada à personalidade, mas pode ser vulnerável a aspetos sócio contextuais, tais como o número de alunos em sala de aula, o tempo de experiência, o género, a idade, as interações com a direção da escola, as concepções ideológicas. Este estilo influencia a maneira como o aluno se relaciona com a educação e com a

própria motivação em aprender. De acordo com Reeve, Bolt e Cai (1999, cit in Guimarães e Boruchovitch, 2004:147), o estilo motivacional refere-se à crença e confiança do professor em determinadas estratégias de ensino e de motivação.

A relação afetiva é também um fator que contribui para o desempenho do aluno, quanto existe uma relação empática entre o professor e o aluno, ambos ganham. O aluno tem tendência a participar e construir o seu conhecimento com o professor e o professor por sua vez sente-se desafiado. Esta característica afetiva acaba por se tornar motivação intrínseca para o aluno, que por sua vez é acompanhado por uma motivação extrínseca, que são, por exemplo, os elogios que o professor lhe dá.

O professor é um ser altamente adaptável, com algumas limitações, mas com uma resiliência superior à que ele julgava ter, superando e recuperando das adversidades. Um dos fatores que tem contribuído para tal é a mudança acelerada das organizações de trabalho:

A passagem da lógica de “castelo” a uma lógica de “rede” (Butera, 1990) supõe que o exercício do trabalho deixe de ser segmentado e atomizado, passando a valorizar-se a polivalência e o trabalho em equipa. O trabalho coletivo apela a que cada um dos membros da organização possa construir uma inteligibilidade global do processo de trabalho que não ocorre no sistema da linha de montagem. Neste, cada pessoa realiza um trabalho parcelar e só conhece o âmbito restrito daquilo que faz no seu “posto de trabalho” (Canário, 2000:36-37).

Uma maneira prática e eficaz de estimular a motivação do professor e, assim, conduzir à mudança é a valorização, o respeito e o reconhecimento da sua importância dentro do contexto educacional.

7. Relação pedagógica

Enquanto aluna aprendi que a relação pedagógica é um facilitador da aprendizagem. As crianças que habitam as escolas estão sedentas de conhecimento, querem partilhar o que já sabem e, como “esponjas”, querem reter o que lhes é ensinado.

É importante atentar às aprendizagens que a criança já adquiriu.

Recordo-me bem do entusiasmo que senti quando fui para a escola. Não frequentei a educação pré-escolar, porque na altura o meu pai exercia uma profissão que lhe permitia trabalhar a partir de casa. Iniciei, por isso, o meu percurso escolar no primeiro ciclo. Como era uma criança curiosa e que precisava de estar ocupada, o meu pai ensinou-me a ler e a escrever, o que fez com que nos primeiros tempos do primeiro ciclo o meu entusiasmo tivesse abrandado.

Fui sempre uma criança discreta e nunca pretendi que o facto de saber ler e escrever fosse motivo para ser destacada na turma, nem tão pouco os meus pais o quereriam. Mas, recordo que algumas vezes gostaria de estar a fazer alguma coisa que não fosse copiar as letras e os números, pois já os conhecia.

Hoje, recordo que essa falta de entusiasmo inicial foi rapidamente ultrapassada porque a professora conseguia estabelecer uma relação agradável com os alunos. Porém, este não era o modelo de relação pedagógica preponderante na altura: a relação baseava-se na transmissão do saber e a distância entre o professor e o aluno era enorme. Com essa realidade ainda convivi no primeiro ciclo, com o professor do terceiro e do quarto ano.

No final do segundo ano todos os alunos da professora referida anteriormente, nos quais eu me incluía, prestaram provas de transição ao terceiro ano. De entre os que transitavam era feita uma seleção em função da sua prestação, os que obtivessem

melhores resultados passavam nos próximos dois anos (terceiro e quarto) a ser alunos do professor (também referido anteriormente). O facto de ser um dos professores mais experientes na escola conferia-lhe essa preferência. Esta discriminação acarretava consequências negativas, nomeadamente, a difícil relação dos alunos com a escola, que só alguns conseguiram ultrapassar até ao final do seu percurso escolar. Para outros traduziu-se no abandono precoce. Contudo, ao nível da transmissão do saber este professor foi um dos melhores exemplos que tive ao longo da minha escolaridade.

Este breve relato faz refletir sobre o papel do professor e do aluno e da relação entre os dois. Como pode um professor influenciar a maneira de um aluno sentir a escola?

Tal como todas as relações, também a pedagógica “como uma concretização da relação educativa” deve basear-se na confiança, no amor, no cuidado, na ajuda, na empatia, fatores importantes na aprendizagem e no ensino. Os trabalhos de investigação levados a cabo por Wallon (1968) e por Vygotsky (1998) sugerem que os processos cognitivos e afetivos se interrelacionam e se influenciam mutuamente (Amado, Freire, Carvalho e André, 2009:78).

As aprendizagens dos alunos relacionam-se com “a qualidade das relações educador-criança, nomeadamente a segurança e o conforto emocional, em fases precoces da escolaridade (Pianta *et al.*, 1995, cit in Amado, Freire, Carvalho e André, 2009:78)”, “o apoio social que obtêm por parte dos educadores (Hughes *et al.*, 1997, Amado, Freire, Carvalho e André, 2009:78)” e “o *ethos* de escola onde se cultive a proximidade nas relações humanas, em articulação com a autoridade dos adultos (Freire 2001, Amado, Freire, Carvalho e André, 2009:78)”.

Da investigação levada a cabo por Gouveia-Pereira (2008, cit in

Amado, Freire, Carvalho e André, 2009:78) conclui-se que quando o aluno percebe a ausência de favoritismo e a neutralidade por parte do professor, mais a sua confiança no professor aumenta e lhes atribuem o estatuto da autoridade.

Quando a dedicação do professor é reconhecida pelos alunos (e não se trata apenas de uma mera “sedução” para conseguir cumprir “o seu papel”) pode verificar-se uma melhoria nos resultados escolares. A relação empática, de respeito e de amizade, entre o professor e os seus alunos, pode conduzir ao bom relacionamento entre os alunos da turma, melhorando, assim, o ambiente de sala de aula com reflexos nas condições de trabalho, quer do professor quer dos alunos.

III – Gestão pedagógica intermédia

Aprendi a considerar as mudanças necessárias e revitalizantes, importantes na vida de uma escola e na dos que lá trabalham. Quando me foi proposto o cargo de delegada de departamento e mais tarde de assessora da direção pedagógica, como coordenadora do terceiro ciclo, não sabia o que me esperava. Tinha a percepção que os desafios seriam muitos, mas só no “terreno” tomamos consciência do que está a acontecer.

Até então, tinha procurado manter-me atualizada, frequentando ações de formação, partilhando materiais com colegas da minha e de outras escolas e lendo artigos sobre educação e pedagogia, para além dos, obviamente, específicos das minhas áreas (matemática e físico-química). Realizei, por minha iniciativa, a profissionalização em serviço de que guardo boa memória. As mudanças foram ocorrendo de forma muito natural, sempre fui um pouco obcecada pela organização e isso facilita as relações de trabalho, concretamente a orientação e distribuição de tarefas. Os colegas reconhecem-me profissionalmente pois sabem que estou sempre recetiva às sugestões e disponível para participar em projetos e partilhar materiais.

O facto de estar mais ocupada, principalmente desde que assumi as funções de coordenadora do terceiro ciclo, que coincidiu com a pós-graduação e, agora, o mestrado, não abrandou a minha entrega na participação em projetos com os alunos e colegas. Nestes dois últimos anos, a escola tem-se manifestado mais aberta à comunidade e, por isso, também mais recetiva a novos projetos, tendo conseguido manter a participação nos que já tinha e aderido a outros. Os alunos são os principais “culpados”: alguns projetos são apresentados por eles, outros são propostos pela escola e eles

têm manifestado receptividade. A entrega tem produzido “frutos”, o trabalho tem sido destacado quer pela escola quer pelas entidades responsáveis pelos projetos, o que faz com que no ano seguinte sejam os alunos a apelar para a participação nos mesmos. Eu costumo dizer-lhes (e, também, aos pais/encarregados de educação) que há muito mais para além da escola.

A minha intenção é que eles percebam que estão a percorrer um caminho que, se bem feito, os conduzirá para onde quiserem ir: “O ensino encerra um propósito essencialmente moral, no sentido em que se debruça sempre sobre a melhoria ou o bem dos alunos” (Noddings, 1987:23, Sockett, 1989a, 1989b, 1993, Elbaz, 1992, cit in Day, 2001:37). Day (2001:37) considera que o propósito moral é um aliado natural do “movimento de mudança”, pois, mantém os professores atentos às necessidades das crianças e dos jovens. Também Fullan (1993a:12, cit in Day, 2001:37) considera que o movimento de mudança faz os professores desenvolver melhores estratégias para realizar os seus objetivos morais.

Fullan e Hargreaves (2001:9) registam que “a aprendizagem dos alunos (ou a ausência dela) está diretamente relacionada com as aprendizagens que os professores fazem (ou não) para se tornarem melhores”. As escolas e os docentes necessitam de se desenvolver com vista ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Contudo, a mudança não é imediata, porque para ser eficaz exige aprendizagem profissional. Perrenoud (1992, cit in Thurler e Perrenoud, 1994:153) aponta duas razões: “a necessidade da mudança não se impõe por si própria, tem de ser construída na cabeça das pessoas” e “uma mudança decidida e planificada, não é, por isso, ainda uma mudança efetiva”. A mudança implica uma adesão ativa e voluntária de todos quantos a desejam verdadeiramente. A escola é uma das organizações que se ocupa de

pessoas e, por esse motivo, a participação das mesmas é fundamental.

A minha experiência ensina que é importante o reconhecimento do valor das pessoas, pois são elas que têm a habilidade de fazer crescer e desenvolver a escola. Considerando, ainda, o tempo que elas dedicam à escola, parece-me que o reconhecimento é merecido. De acordo com as funções que exerço na escola, como professora de matemática e de físico-química, diretora de turma, delegada de departamento e coordenadora do terceiro ciclo e, ainda, no relacionamento que mantenho com os elementos da comunidade educativa tenho procurado sempre manifestar o meu reconhecimento pelas pessoas. Sabemos que, por vezes, ocorrem conflitos, alguns evitáveis e que só levam ao desgaste pessoal e coletivo, mas há outros, que são necessários para desencadear a mudança. Importa aceitar a diversidade pois ela enriquece.

1. Os professores e a mudança

Os desafios não são uma realidade fácil de aceitar por todas as pessoas. Bem sei que sou uma professora com relativamente pouco tempo de serviço, mas custa-me a entender como é possível um professor ano após ano, década após década (para alguns), não sentir necessidade de mudar a sua prática. Muitos vivem na sua “zona de conforto” e, por isso, para quê mudar? A mudança é necessária, pois só assim as escolas podem evoluir e tornar-se melhores.

Como tem sido referido ao longo deste relatório, entenda-se que essa mudança só ocorrerá se os seus protagonistas assim o desejarem. Se às pessoas for veiculada a necessidade de mudança, com todos os benefícios a ela associada, nomeadamente na melhoria dos resultados escolares, será mais fácil operar essa

mesma mudança. Muitos dos resistentes à mudança, provavelmente nunca foram convidados a fazer diferente, os responsáveis das instituições até admitem como verdade a acomodação destas pessoas, mas elas continuam a passar despercebidas ao longo dos anos.

Por outro lado, se forem atribuídas funções às pessoas dentro da instituição, fazendo emergir o que de melhor elas têm, a mudança terá melhor aceitação. Bolívar (2012:118) refere que “é imperativo implicar, motivar e animar as pessoas de modo a fortalecer o melhor de si nas tarefas atribuídas”. Mónica Thurler afirmou que “a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir ativamente” (1991, cit in Thurler e Perrenoud, 1994:33).

Os professores parecem estar pouco disponíveis para pensarem a mudança. É frequente ouvirmos nas salas de professores a queixa de muitos relativamente à falta de tempo para reunir, para preparar materiais, para conviver, entre tantas coisas que gostavam de fazer mas parece não haver tempo. É uma realidade que na vida de uma escola, dependendo das atribuições de cada um, a disponibilidade (de tempo) não é igual para todos. Curioso é, por outro lado, verificar que são muitas vezes os mais assoborçados em trabalho que mais colaboram, que manifestam mais vontade em inovar, em fazer diferente. Mais, ainda, quando sugerem essa mudança, têm muitas vezes os colegas a dizer-lhes que já estão a inventar trabalho.

Na vida da escola são necessários espaços para reflexão. Contudo não basta que sejam criados estes espaços de reflexão, é importante que os professores procurem enriquecer-se enquanto profissionais. Pessoalmente, sempre busquei atualizar-me e alguns

dos autores que agora tenho consultado não me são, de todo, desconhecidos, mas para muitos professores são completamente estranhos.

Talvez seja pertinente rever a forma como se propõe a mudança, se ela for proposta após uma reflexão séria sobre o agora, mostrando o que já muitos autores investigaram, para daí retirar o que de mais positivo se faz e aprender com o que de menos positivo se fez. Por outro lado, a criação de parcerias com outras escolas e a reflexão conjunta sobre determinados assuntos comuns pode ser também uma via.

2. A liderança educativa

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, pretende criar condições para que nas escolas se afirmem “boas lideranças” e “lideranças eficazes”, atendendo a que a autonomia das escolas, “exprime-se, em primeiro lugar na faculdade de auto-organização da escola”. Estabelece, contudo, um enquadramento legal mínimo, determinado pela criação de algumas estruturas de coordenação de primeiro nível, como os departamentos curriculares, conselhos e diretores de turma, para além de outras que a escola considere e desde que as faça representar no conselho pedagógico.

Dimmock e Walker's (2002, cit in Bush e Glover, 2003:25) reconhecem oito elementos interrelacionados de liderança: 1) Colaboração e parceria; 2) Motivação; 3) Planeamento; 4) Tomada de decisão; 5) Comunicação interpessoal; 6) Conflitos; 7) Avaliação e inovação e 8) Desenvolvimento pessoal e profissional.

Os autores reclamam que estes oito elementos podem ser considerados como “chaves operacionais da área da liderança”.

Barber e Mourshed (2007, cit in Bolívar, 2012:49) no relatório McKinsey situam a liderança educacional como o segundo fator

interno da escola, que mais relevância tem nos resultados da aprendizagem, depois da ação docente dos seus professores. Bolívar (2012:49) aponta para a criação de equipas diretivas com capacidade de liderança. Estas equipas contribuem para a construção da capacidade interna de melhoria da escola, pois podem desenvolver-se através da sua dinâmica, apoio e incentivo.

Neste sentido a criação de estruturas de coordenação, será um facilitador na própria gestão da escola. As várias estruturas devem colaborar entre si visando a melhoria da escola no seu todo. Para que esta vontade de melhoria se realize é necessário que a liderança seja distribuída pela comunidade educativa.

Este conceito de liderança distribuída ganhou notoriedade após os trabalhos de vários investigadores, nomeadamente Thompson (1967) e Barnard (1968) (cit in Hargreaves e Fink, 2007:128) e, ainda, Gronn (Monash, Melbourne) e Spillane (Northwestern, Chicago), em 2000, e Leithwood (Toronto) e a sua equipa, em 2009. Não se trata de um novo tipo de liderança, mas de “um novo modo de exercê-la e conceptualizá-la”. Leithwood (2009) aponta:

A liderança distribuída também aumenta as oportunidades da organização beneficiar das capacidades de um maior número de colaboradores; permite aos membros capitalizar as suas forças individuais; e promove entre os membros da organização um maior sentimento de interdependência e um sentido de como a própria ação tem um efeito sobre a organização no seu conjunto. Mediante uma maior participação na tomada de decisões, pode desenvolver-se um compromisso maior com os objetivos e estratégias da organização (cit in Bolívar, 2012:118).

Já em 1968, Barnard defendia que a liderança não se limitava às posições executivas e que podia ser concretizada por qualquer membro de uma organização (cit in Hargreaves e Fink, 2007:128).

De salientar que os professores devem tornar-se líderes no seu

próprio contexto, devem sentir-se apoiados e estimulados pela direção mas, também, uns pelos outros. Atualmente a liderança da direção é considerada um cenário mais abrangente, como uma prática distribuída. A liderança distribuída contempla todas as práticas e a forma como essas práticas influenciam ou marcam uma direção da escola ou dos alunos. É importante, por isso, que seja construído um sentido de comunidade, “com missões e propósitos partilhados, o que implica o envolvimento, iniciativa e cooperação de todo o pessoal” (Bolívar, 2012:7).

3. Liderança e gestão intermédia

Chris Lowney (2006:36), no seu livro *Liderança Heróica*, referindo-se a Inácio de Loyola (1541-1556), fundador da Companhia de Jesus, escreve “Os líderes criam ambientes rodeados e estimulados pela lealdade, afeto e apoio recíproco”. O tema da liderança e, também, da gestão era uma preocupação na vida dos jesuítas. Os gestores jesuítas eram aconselhados a governar usando “todo o amor, modéstia e caridade possíveis”, para que os grupos pudessem prosperar em ambientes regidos “mais pelo amor do que pelo temor” (Lowney, 2006:37). Segundo o autor, os jesuítas colocavam a tónica de tudo o que faziam no amor e essa particularidade tornou-os astutos, visionários e abertos ao outro, características fundamentais num líder:

O amor era a lente através da qual os jesuítas contemplavam o mundo que os rodeava. Mudava não só a forma como os jesuítas olhavam para as outras pessoas como também aquilo que viam. A sua visão tornou-se mais aguda e os seus olhos mais abertos em relação ao talento e às potencialidades (Lowney 2006:163).

A liderança é uma das competências mais importantes numa instituição. Os líderes são agentes privilegiados de mudança e a sua principal função é facilitar o alcance dos objetivos com os seus

liderados e proporcionar oportunidades para o crescimento e aperfeiçoamento pessoal.

A liderança pode ser vista de diferentes pontos de vista, nomeadamente de acordo com as atribuições que cada pessoa tem na instituição. Vou, neste ponto, abordar três papéis dentro da instituição escolar: diretor de turma; delegado de departamento e coordenador de ciclo. O motivo pelo qual apenas selecionei estes momentos prende-se com o facto de neste relatório pretender abordar as estruturas pedagógicas de gestão intermédia que, de acordo com Formosinho (1985),

compreendem a coordenação das atividades dos professores da mesma disciplina (coordenação intradisciplinar vertical) e a coordenação das atividades dos professores do mesmo agrupamento de alunos (coordenação interdisciplinar horizontal). A designação *Intermédia* decorre do facto de se situar entre a gestão geral ou de topo (Conselho Executivo e Conselho Pedagógico) e o nível de ensino de contacto: os alunos, os encarregados de educação ou os outros professores da turma (cit in Sá, 1997:7).

3.1. Diretora de turma

O cargo de diretor de turma é de extrema importância, por acumular simultaneamente muitas tarefas.

Do regulamento interno da escola, na secção VII, constam quatro artigos dedicados ao diretor de turma. Nestes é anunciado o perfil, as competências e os critérios de distribuição dos diretores de turma. Das suas competências fazem parte:

- Servir de elo de ligação entre a turma, o coordenador pedagógico de ciclo, a direção e os pais/encarregados de educação.
- Organizar a sua turma, fazendo eleger o respetivo delegado e subdelegado de turma e promover as reuniões necessárias à resolução de assuntos tidos importantes.

- Zelar pelo bom funcionamento da sua turma, no que diz respeito ao comportamento, disciplina e aproveitamento.
- Convocar o conselho de turma para a elaboração do projeto curricular de turma e outros assuntos que digam respeito à turma.
- Receber todas as informações escritas ou orais de cada professor, sobre o aproveitamento e comportamento de cada aluno, e dar conhecimento das mesmas aos respetivos encarregados de educação.
- Atender os encarregados de educação numa hora semanal, marcada no horário e comunicada aos mesmos.
- Registrar as faltas do aluno no processo individual e comunicá-las ao encarregado de educação.
- Exigir aos alunos, receber e registar as justificações das faltas às aulas, dentro do prazo estabelecido.
- Presidir às reuniões de avaliação, organizar as respetivas pautas e demais documentos e sua verificação, antes de entregar ao diretor pedagógico.
- Participar à direção pedagógica os casos de indisciplina da turma.
- Encaminhar para a direção e serviços de psicologia qualquer aluno que apresente necessidade de avaliação especial e/ou acompanhamento psicológico.

Excluindo as necessárias tarefas de natureza organizacional/administrativas, situemo-nos nas de natureza pedagógica. Considerando que os alunos são a razão da existência da turma, o diretor de turma deve focar a sua ação no desenvolvimento pessoal, social e na integração no ambiente escolar dos mesmos. Deve promover um saudável relacionamento entre a escola, os pais/encarregados de educação e a comunidade escolar. Deve, ainda, coordenar a equipa de professores da turma. O diretor de turma tem uma visão muito particular de cada um dos alunos da turma, das suas famílias, das suas necessidades e, por vezes, dos conflitos inerentes a pais e filhos.

Para além destas atribuições, ele coordena uma equipa muito

particular, um grupo de professores, não uns quaisquer mas os seus colegas do dia-a-dia; grupo esse que, como qualquer outro, nem sempre está de acordo relativamente a algo ou a alguém, tarefas/atividades e alunos. Cabe-lhe, por isso, fazer a gestão muito cuidada, com sensatez e antecipação, de forma a prevenir situações desagradáveis entre colegas, entre pais e colegas e entre colegas e alunos.

Por outro lado, as reuniões são um instrumento de interação com os pais. Na minha escola a primeira reunião acontece em setembro, na semana anterior ao início do ano letivo para os alunos, é solicitada pelo diretor pedagógico. Nela estão presentes os diretores de turma e todos os professores das turmas. As direções, pedagógica e administrativas, apresentam-se e esclarecem os pais sobre as suas funções e, ainda, respondem a questões colocadas por estes. Nesta reunião, os coordenadores de ciclo têm um papel ativo, divulgam os critérios de escola, esclarecem questões sobre a avaliação e divulgam os principais momentos celebrativos do ano letivo. É bastante solicitada a participação dos pais e estes intervêm com frequência. Quando consideram pertinente conversam com os professores dos seus educandos.

Outras reuniões são solicitadas pelos diretores de turma. Aí os assuntos dizem respeito à turma e os pais interagem mais com o respetivo diretor de turma. São aferidos critérios de atuação e os pais comprometem-se a colaborar com as estratégias, não só as definidas nestas reuniões mas também as definidas pelo conselho de turma.

Considero que a direção de turma é uma função muito exigente e, que por isso, na sua atribuição deve ser tida especial atenção. O diretor de turma, imediatamente a seguir ao diretor pedagógico, é a

pessoa que maior proximidade tem com os pais/encarregados de educação, uma vez que a ligação escola-família está privilegiada nestas duas figuras. De acordo com Sá (1997:122) a existência do diretor de turma na escola é importante, porque

permite transmitir para o exterior (e para o interior) uma imagem humanista da organização: a escola preocupa-se com o bem estar dos alunos porque dispõe de uma estrutura particularmente centrada na resolução dos seus problemas e através do contacto com os pais reforça a “lógica da confiança”.

Recordo que no meu primeiro ano de diretora de turma tive dois momentos de grande ansiedade. No contacto com os colegas do conselho de turma, maioritariamente mais velhos e com mais experiência que eu, e no primeiro contacto com os pais/encarregados de educação, senti que “mediam” cada palavra que eu dizia. Posteriormente a relação de trabalho com os colegas do conselho de turma foi fácil: ajudou bastante o facto da coordenadora dos diretores de turma ter uma turma do mesmo ano, de eu fazer parte do conselho de turma dela e ela do meu.

Tive sempre e mantenho esse (que eu considero) bom hábito de planificar as reuniões de conselho de turma, com base nas necessidades da turma, para além de estar atenta às sugestões dos colegas. Uma vez que a turma é da responsabilidade do conselho de turma, nas reuniões o trabalho era distribuído para que todos se sentissem parte integrante do grupo.

Naquele primeiro ano, a turma era maioritariamente constituída por alunos empenhados e curiosos, onde até os menos empenhados se sentiam na obrigação de trabalhar, os resultados escolares eram bons, foi muito agradável trabalhar com eles. Esta situação facilitava muito a relação com as famílias, pois todos anseiam o melhor para os seus filhos.

A minha primeira experiência enquanto diretora de turma correu

bem. Nos anos que se seguiram, com outras direções de turma, lembro de alguns casos pontuais em que a relação com as famílias foi mais difícil, na maioria das vezes devido ao insucesso escolar dos alunos. Um aspecto que julgo ser negativo na figura do diretor de turma e motivo de grande desgaste psicológico é quando há necessidade de resolver conflitos. Alguns destes conflitos agravam-se porque os professores do conselho de turma se demitem, assumem, por sua vez, que é o diretor de turma que tem obrigação de os resolver. É aí que o papel do diretor de turma é mais difícil. Contudo, posso afirmar por experiência pessoal que, quando os pais/encarregados de educação reconhecem coerência na ação do diretor de turma e têm confiança nele, acabam por contribuir para que os conflitos sejam resolvidos.

Ao contrário da maioria dos colegas professores gosto de ser diretora de turma. A relação que se fomenta com os alunos, com as suas famílias e com os colegas do conselho de turma é fator de crescimento e aprendizagem.

3.2. Delegada de departamento

Os departamentos curriculares são apresentados nos diplomas legais como a principal estrutura de coordenação e supervisão pedagógica, com a responsabilidade de orientar as atividades e vivências dos docentes, permitindo um crescimento conjunto ao mesmo tempo que perseguem a melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem. Esta estrutura é bastante destacada no Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho. Também no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, é explanada a vontade de reforçar as lideranças das escolas, assim como reforçar a autonomia das mesmas. O anterior decreto estabelece que a referida autonomia carece de um enquadramento legal mínimo,

determinado pela criação de estruturas de primeiro nível, nas quais se incluem os departamentos curriculares.

Do regulamento interno da escola, nas secções II e III, constam vários artigos dedicados ao delegado de departamento. Das suas competências fazem parte:

- Assegurar a dinâmica pedagógica e formativa.
- Apresentar propostas para a elaboração do plano anual de atividades.
- Pronunciar-se sobre as propostas/revisões do regulamento interno.
- Promover a unificação dos critérios respeitantes à avaliação, à compensação educativa e coordenação disciplinar.
- Propor projetos de inovação pedagógica.
- Incentivar e apoiar iniciativas de índole formativa e cultural.
- Proceder ao acompanhamento e avaliação de todos os atos pedagógicos.
- Apresentar a proposta de adoção dos manuais escolares.

Constam, ainda, num outro artigo:

- Convocar as reuniões com 48 horas de antecedência, no mínimo.
- Coordenar as atividades do departamento.
- Garantir, sempre que possível, a articulação curricular entre as disciplinas do seu departamento.
- Transmitir as informações/deliberações do conselho pedagógico ao departamento e vice-versa.
- Ter assento no conselho pedagógico.
- Manter o dossiê devidamente atualizado e ordenado.

No artigo 30.º refere-se ainda que o delegado de departamento deve reunir as seguintes características:

- Ter uma relação fácil com colegas e pessoal não docente.
- Ser tolerante, compreensivo e firme.
- Revelar bom senso e ponderação.
- Ser dinâmico, metódico e criativo.
- Revelar disponibilidade.
- Ser capaz de prever situações e solucionar problemas.

No desempenho das funções de delegada de departamento, procuro que haja uma dinâmica de colaboração e partilha. Este desejo nem sempre é possível de concretizar; algumas vezes, esta impossibilidade advém dos horários dos docentes, outras vezes, da sobrecarga de funções e atividades. Contudo, temos tentado minimizar os desencontros de horário com o recurso a ferramentas de partilha, nomeadamente, o *Google drive*. Ainda assim, reunimos com frequência uma vez que é um departamento que abraça muitos projetos e, por isso, a necessidade de encontro e reflexão é grande.

A coordenação do departamento é assegurada por mim, porém, a dinâmica do próprio departamento faz com que todos os seus elementos tenham responsabilidades na dinamização de atividades. Algumas das atividades que constam do Plano Anual de Atividades são dinamizadas nos vários clubes e a coordenação dos mesmos está distribuída pelas várias professoras do departamento. Perrenoud (2003:105) refere a necessidade de “chefias que exerçam uma liderança profissional mais do que um controlo burocrático”.

Em departamento são também planificadas as aulas e outras atividades a desenvolver com as turmas, nomeadamente, as atividades experimentais. Os momentos de reflexão são fomentados no departamento. A avaliação das atividades é realizada em reunião. Os critérios de avaliação são aferidos e a avaliação dos alunos é discutida no departamento.

O delegado de departamento é uma figura que se deve assumir como um mediador, uma vez que tem de coordenar uma equipa de professores, seus colegas, por vezes com mais anos de serviço, todavia, nem sempre mais experientes.

Um aspeto mais difícil, mas necessário é a intervenção da delegada

quando algo não está a correr bem ao nível do desempenho de algum elemento do departamento. Normalmente, as pessoas têm dificuldade em aceitar a correção, o que, por vezes, é gerador de conflitos. Esta correção deveria ser eficaz, contudo, nem sempre se verifica. Uma vez, porque as pessoas não aceitam; outras vezes, aparentemente aceitam, mas tudo continua na mesma. Nota-se resistência em fazer diferente e aceitar que os alunos nos exigem e merecem mais e, até, ter a noção de que os próprios pais estão mais informados do que há uns anos atrás.

3.3. Coordenadora de terceiro ciclo

O coordenador de ciclo articula e harmoniza as atividades desenvolvidas pelas turmas de um mesmo ano de escolaridade, ou de um ciclo de ensino e cabe-lhe, ainda, a missão de ser elo de ligação entre a direção pedagógica e a realidade de cada ciclo escolar.

Nas suas competências, que constam na secção X, artigo 52.º, do regulamento interno da escola, destacam-se as seguintes:

- Definir as estratégias globais de atuação, a fim de, numa ação articulada, serem concretizadas nas diferentes turmas.
- Cooperar com outras estruturas de orientação educativa e com os serviços especializados de apoio educativo na gestão adequada de recursos e na adoção de medidas pedagógicas destinadas a melhorar as aprendizagens.
- Atuar diretamente com os alunos, professores e encarregados de educação, sendo uma peça importante no processo educativo integral do aluno.
- Preparar a informação adequada, relativa ao processo de avaliação dos alunos, a disponibilizar aos pais/encarregados de educação.
- Articular com os diferentes departamentos curriculares o desenvolvimento de conteúdos programáticos e objetivos de aprendizagem.

- Planificar as atividades e projetos a desenvolver anualmente, de acordo com as orientações do conselho pedagógico.
- Dinamizar e coordenar a realização de projetos interdisciplinares das turmas.
- Identificar as necessidades de formação no âmbito da gestão de turma.
- Propor à direção temas para ações de formação no domínio da orientação educativa e da coordenação das atividades das turmas.
- Elaborar, ler e aprovar atas de todas as reuniões de coordenação.

E ainda,

- Levar à consideração do conselho pedagógico todos os assuntos entendidos como importantes pelos diretores de turma, transmitindo posteriormente a estes as decisões tomadas.
- Colaborar com os diretores de turma em todas as suas atribuições.
- Decidir e informar os diretores de turma sobre documentos, orientações, reuniões e/ou resolução de situações ocorridas.
- Promover e colaborar nas atividades, no sentido duma maior e eficaz inter e transdisciplinaridade.
- Promover, orientar e presidir às reuniões do conselho dos diretores de turma.
- Coordenar os diretores de turma.
- Informar os diretores de turma e professores da legislação em vigor.
- Preparar e colaborar com a direção nos momentos de avaliação.
- Apoiar e colaborar com os diretores de turma nos processos de avaliação.
- Supervisionar as atas dos conselhos de turma.
- Apoiar os diretores de turma na sua função.

A coordenação de ciclo enquanto estrutura de gestão intermédia da escola tem de ser capaz de assumir o exercício de liderança e revelar capacidade comunicativa. Só assim conseguirá mobilizar os professores que coordena na prossecução dos objetivos a que se propõe. A tarefa pode ser penosa, pelo facto de as relações

humanas serem difíceis. A lente, pela qual cada um de nós observa o que nos rodeia pode conduzir a diferentes entendimentos da realidade.

O coordenador tem de organizar a equipa, mas também tem de aceitar as sugestões dos seus colegas. Esta abertura permite melhorar as relações de trabalho, motivando para fazer mais e melhor. As pessoas sentem-se reconhecidas nas suas funções e manifestam-se mais disponíveis.

A coordenação de ciclo é bastante exigente. Para além de apoiar os diretores de turmas, similarmente está muito próxima dos colegas que não são diretores de turma, pois coordena outras atividades e projetos. Tem de estar, também, disponível para a restante comunidade educativa, porque é elo de ligação entre esta e a escola, na consecução de projetos.

Trabalha diretamente com os diretores de turma, na preparação das reuniões de conselhos de turma e na organização do trabalho inerente à sua função. Ainda, prepara as sessões de formação cívica, por anos de escolaridade, com o diretor de turma.

Prepara também, o conselho de alunos. Este reúne pelo menos uma vez por período, é presidido pelo diretor pedagógico e pelos coordenadores de ciclo e nele estão envolvidos os representantes das turmas. Aí debatem-se assuntos da escola, em geral, e das turmas, em particular. Promove-se a autonomia dos alunos para a resolução de questões ao nível das relações interpessoais ou questões ao nível dos diferentes espaços da escola, nomeadamente, o respeito pelos espaços físicos. Os representantes das turmas fazem tutoria aos colegas da turma, ou de outras turmas. Este acompanhamento é prestado às crianças com dificuldades de aprendizagem e também às com dificuldades ao nível do relacionamento interpessoal.

O coordenador de ciclo divulga também junto dos professores, diretores de turma e outros, as atividades e projetos provenientes da comunidade educativa e de outras instituições, parceiras ou não.

Tal como referido para o delegado de departamento, também o coordenador de ciclo deve ser um mediador, também ele tem como função coordenar uma equipa de professores, seus colegas, com experiências diferentes. Importa, por isso, estar recetivo às sugestões dos colegas, refletir com eles, tendo sempre como objetivo o sucesso dos alunos.

CONCLUSÃO

Hargreaves e Fink (2007:173) sustentam que “numa escola, a liderança não se limita ao diretor, nem mesmo aos professores”. Ela deve ser entendida como algo que se estende aos indivíduos, à comunidade e deve, por isso, percorrer os diferentes patamares organizacionais. Também, a diferente distribuição da liderança pode ser fator de melhoria ou não, dependendo do corpo docente. Porém, uma finalidade indiscutível da aprendizagem e da liderança sustentável é que as escolas se transformem em comunidades de aprendizagem, permitindo a melhoria de todo o sistema educativo. Fried (1995) refere que o desenvolvimento profissional é construído com base na “vocação apaixonada” do professor (cit in Day, 2001:43). Para tal é necessário que haja uma cultura de aprendizagem do professor com outros professores e com outros profissionais. Esta disponibilidade para a aprendizagem favorece o aluno, na medida em que melhora as capacidades profissionais do professor e o motiva para a melhoria contínua.

O professor deve ser um investigador inato, deve ser insatisfeito profissionalmente para conseguir progredir. Esta insatisfação será motivo para continuar a aprender ao longo da vida. Foi esta motivação que me conduziu   pós-graduação e, posteriormente, ao mestrado. A convivência com outras realidades escolares e outros professores, permite de abertura e partilha. As escolas devem promover estas sinergias, até porque as linhas norteadoras dos projetos educativos de algumas têm pontos comuns. Porém, há algo que, indiscutivelmente, as deve aproximar, a qualidade do ensino ministrado e o bem-estar dos seus alunos.

Ao longo deste relatório foi vincada a necessidade de colaboração. Esta colaboração deve ser efetivamente concretizada e não ficar

apenas por meras reuniões marcadas pela direção pedagógica. Nenhuma mudança acontecerá se os seus intervenientes não a quiserem! Aí as lideranças intermédias são um fator de vital importância na dinâmica de uma instituição.

Acredito que todos podem ser líderes! É notório, contudo, verificar que quando, por exemplo, o delegado de departamento é uma pessoa empreendedora, comparativamente com outro colega que não o é, esse departamento tem um papel mais ativo na escola, permitindo que os alunos sejam mais participativos e, na maioria das vezes, se sintam mais motivados para a aprendizagem.

Os alunos identificam-se com o professor, rejeitando modelos mais expositivos onde a interação não é promovida. Reafirmando que ninguém muda contra a sua vontade, cabe, ao diretor ajudar a alcançar essa mudança.

A formação em exercício pode ser também um fator de motivação, se forem criadas condições para que ela ocorra. Hargreaves (1998) defende que

as estruturas e as culturas do ensino necessitam de mudar ainda mais, se quisermos evitar que os professores sejam apanhados nas armadilhas da culpa, pressionados pelo tempo e sobrecarregados por decisões que lhe são impostas.

Os líderes devem ser virtuosos, a afeição e a humanidade, são duas das virtudes que o líder deve ter. Autry (s/d) defende que

a boa gestão é, em grande medida, uma questão de amor. Se se sentir desconfortável com esta palavra, chame-lhe cuidado, porque a gestão correta envolve cuidar das pessoas, não manipulá-las (cit in Rego e Cunha, 2011:194).

Rego e Cunha (2011:198) referem que os líderes deficitários em humanidade destroem a lealdade, o empenhamento e a dedicação dos colaboradores. Os seus colaboradores podem manifestar-se obedientes, porém, essa obediência poderá ser cínica.

É fundamental que os professores se entreajudem, partilhem e apoiem quem mais precisa. O professor educa pelo exemplo, se os seus alunos se sentirem apoiados, também eles apoiarão os seus colegas.

Esta mudança de paradigma nas organizações advém da necessidade das organizações se tornarem mais saudáveis. O bem-estar das pessoas deverá ser uma preocupação do líder.

O ensino será sempre um trabalho exigente e cansativo. Esse cansaço, porém, pode desmotivar se for solitário e o trabalho pouco valorizado, ou pode ser compensador, se for partilhado pela equipa de professores e o trabalho valorizado por todos. É este segundo tipo de cansaço que deve existir nas escolas, pois é o detonador necessário para fazer emergir as boas práticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. Campos (Org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Cadernos de Formação de Professores* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2005). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: ARTMED.
- Alves, R. (1980). *Conversas com quem gosta de Ensinar*. São Paulo: Cortez Editora.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. e André, M. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 75-86.
- Ben-Peretz, M. (1991). Episódios do passado evocados por professores aposentados. In A. Nóvoa (Org.), *Vida de professores* (pp. 199-214). Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bush, T. e Glover, D. (2003). School Leadership: Concepts and Evidence. *National College for School Leadership, Spring*, p. 25.
- Canário, R. (2000). A prática profissional na formação de professores. In B. Campos (Org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Cadernos de Formação de Professores* (pp. 31-45). Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, *Conferência Desenvolvimento profissional*

de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida (pp. 133-148). Lisboa: DGRHE.

- Chagas, I. (2002). Trabalho em colaboração: condição necessária para a sustentabilidade de redes de aprendizagem. In M. Miguéns (Dir.), *Redes de aprendizagem. Redes de conhecimento* (pp. 71-82). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/index.html/CNETrabalho%20Colaborativo.pdf>. [consultado em 29/12/2013].
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dick, B. (2000). A Beginner's Guide to Action Research. Disponível em: <http://www.aral.com.au/resources/guide.html>. [consultado em 7/08/2013].
- Fernandes, A., Pires, E. e Formosinho, J. (2001). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Guimarães, S. e Boruchovitch, E. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 17 (2), pp. 143-150.

- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em tempos de mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. e Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (1989). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vida de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Josso, M. (2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Revista Educação*, 3 (63), pp. 413-438.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lowney, C. (2006). *Liderança Heróica. As melhores práticas de liderança de uma Companhia com mais de 450 anos*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Lopes, J. (2002). *O Projeto educativo da Companhia de Jesus. Dos exercícios espirituais aos nossos dias*. Braga: Universidade Católica Portuguesa.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências de Educação*, 8, pp. 7-22.
- Moran, J. (2009). *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Papirus.
- Nóvoa, A. (2007a). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2007b). O regresso dos professores. In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp. 21-28). Lisboa: DGRHE.

- Nóvoa, A. (2007c). Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. *Sindicato dos professores de São Paulo* (pp. 5-24). São Paulo: Sinpro-sp.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación. La formación de profesores de Educación Secundaria*, 350, pp. 203-218.
- Oliveira, I. e Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Paixão, M. (2004). A escola que aprende. *Jornal via esen*, 1, p. 3. Disponível em: <http://www.esenviseu.net/Principal/Jornal/Edicoes/1/1.pdf>. [consultado em 29/03/20013].
- Pellegrin, F. (2005). *O educador: além de professor, filósofo da educação e líder da transformação social*. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/fae/paulofreire/novo/br/pdf/510.pdf>. [consultado em 29/03/2013].
- Perrenoud, P. (1992). A organização, a eficácia e a mudança, realidades construídas pelos actores. In M. Thurler e P. Perrenoud (Org.), *A Escola e a Mudança. Contributos Sociológicos* (pp. 133-159). Lisboa: Escolar Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: ASA.
- Perrenoud, P. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In J. Azevedo (Org.), *Avaliação dos resultados escolares. Medidas para tornar o sistema mais eficaz* (pp. 103-126). Porto: ASA Editores.
- Pires, E., Fernandes, A. e Formosinho, J. (2001). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: ASA.

- Rego, A. e Cunha, M. (2011). *Liderança. A virtude está no meio*. Lisboa: Actual Editora.
- Riche, G. e Alto, R. (2001). As organizações que aprendem, segundo Peter Senge: “A quinta disciplina”. *Cadernos discentes Coppead*, 9, pp. 36-55.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, pp. 24-29.
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica. O caso do director de turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sarmiento, T. (sd). Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 303-327). Porto: Porto Editora.
- Schermerhorn, J., Hunt, J. e Osborn, R. (2002). *Organizational Behavior*. United States of America: John Wiley & Sons.
- Serrazina, M. (2007). A formação contínua em Matemática de professores do 1.º ciclo do ensino básico. *Revista Noesis*, 71, pp. 50-55.

Legislação consultada

- Decreto-Lei N.º 287. (1988, 19 de agosto). *Diário da República: 1.ª Série*, N.º 191, pp. 3444-3453.
- Decreto Regulamentar N.º 10. (1999, 21 de julho). *Diário da República: 1.ª Série-B*, N.º 168, pp. 4490-4497.
- Decreto-Lei N.º 75. (2008, 22 de abril). *Diário da República: 1.ª Série*, N.º 79, pp. 2341-2356.

Decreto Regulamentar N.º 2. (2010, 23 de junho). *Diário da República: 1.ª Série*, N.º 120, pp. 2237-2244.

Decreto-Lei N.º 129. (2012, 5 de julho). *Diário da República: 1.ª Série*, N.º 129, pp. 3476-3491.